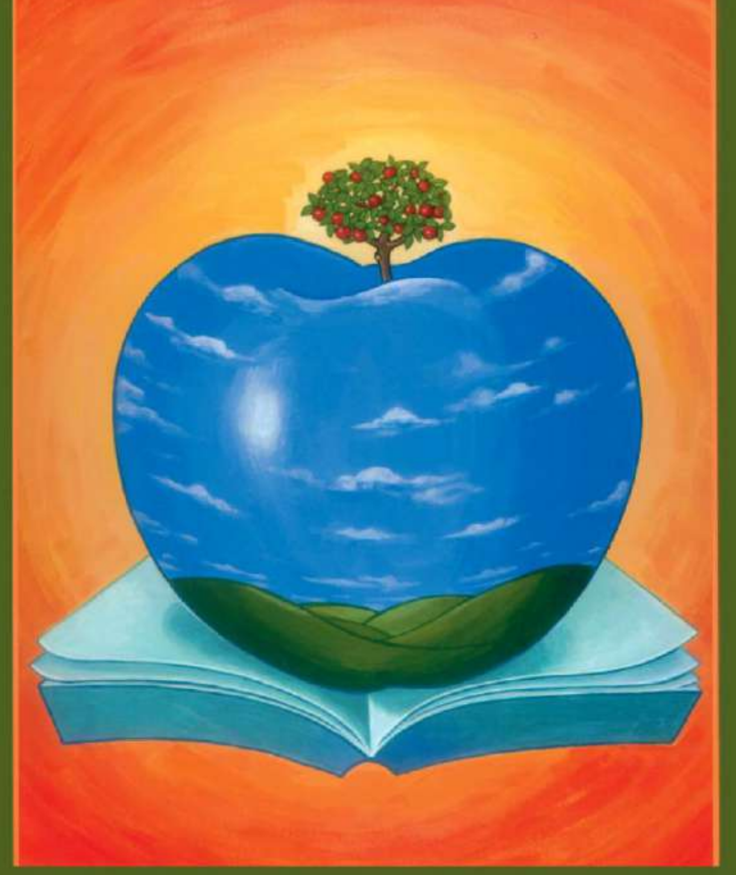
٣٦

المنهاج المعاصر

في الفكر والفعل



جون د. مكنيل





المنهاج المعاصر

في

الفكر والفعل

تأليف

جون د. مكنيل



نقله إل

عبد ا

العبيكان
Obeikan

Original Title:

CONTEMPORARY CURRICULUM

In Thought and Action

By: JOHN D. McNEIL

ISBN 0 - 471 - 45975 - 5



المملكة العربية السعودية – شارع العليا العام – جنوب برج المملكة – عمارة الموسى للمكاتب

هاتف : 2937574 / 2937581 ، فاكس : 2937588 ص . ب : 67622 الرياض 11517

ح مكتبة العبيكان ، 1428هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

مكنيل ، جون

المنهاج المعاصر في الفكر والفعل . / جون مكنيل ؛ عبدالإله الملاح . – الرياض 1428هـ

752 ص ؛ 16,5× 24 سم

ردمك : 8 - 346 - 54 - 9960 - 978

1ـ طرق التدريس 2– التفكير أ. الملاح ، عبدالإله (مترجم) ب. العنوان

ديوي : 371,3 1428 / 4767

ردمك : 8 - 346 - 54 - 9960 - 978 رقم الإيداع : 1428 / 4767

هذا الكتاب من كتب مشروع الترجمة المشترك بين وزارة التعليم العالي وشركة مكتبة العبيكان

امتياز التوزيع شركة مكتبة العبيكان Obeikan

المملكة العربية السعودية – العليا – تقاطع طريق الملك فهد مع شارع العروبة

هاتف : 4160018 / 4654424 – فاكس : 4650129 ص . ب : 62807 الرياض 11595




MOHAMED KHATAB


MOHAMED KHATAB

تقديم معالي وزير التعليم العالي

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وبعد:

تحرص وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على تشييد بنية متينة للتعليم العالي في المملكة تأخذ في الحسبان متطلبات مجتمعها وثقافته الإسلامية العريقة، وفي الوقت نفسه تحاكي أنظمة التعليم العالي العالمية. وكان الغرض الأساس للسعي وراء هذا الهدف هو تطوير العملية التعليمية، وكذلك تطوير النظام الإداري المصاحب خاصة في ضوء الطفرة المعلوماتية والعولمة والمنافسة الشديدة بين مؤسسات التعليم العالي على المستويات المحلية والإقليمية والدولية.

ونظراً لما حققه التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من تطور كمّي ونوعي بدعم سخي من حكومتنا الرشيدة بقيادة خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز، وسمو ولي عهده الأمين، الأمير سلطان بن عبدالعزيز -يحفظهما الله- فقد ظهرت الحاجة بشكل أكبر لتوفير المصادر المختلفة لتعزيز توعية الأفراد العاملين في حقل التعليم العالي بما ينشر في هذا المجال باللغات الأجنبية. لذا، رأت وزارة التعليم العالي ترجمة عدد من الكتب ذات العلاقة بمجالات التطوير الأكاديمي وتقديمها باللغة العربية لتكون في متناول جميع العاملين في القطاع الأكاديمي. ونظرا لقلة مثل هذه الكتب في المكتبة العربية، فقد سعت الوزارة إلى توفيرها بشكل سريع وفاعل، وعليه كان مشروع الترجمة هذا. ولقد قامت الوزارة باختيار كتب تحوي دراسات حازت قبولا وانتشارا في الكثير من المؤسسات التعليمية ذات الشهرة العالمية وأنجزت بأيدي عدد من

الأكاديميين والإداريين المهتمين بالتطوير في التعليم العالي. وعالجت الدراسات في هذه الكتب قضايا متعلقة بكل من تطوير مهارات الأساتذة ورؤساء الوحدات الأكاديمية والإداريين في أكثر الجامعات العالمية تقدما. كما تناولت هذه الكتب قضايا مثل: التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، ومهارات التعليم والتعلم، وتقنيات التعليم الحديثة، والتخطيط الاستراتيجي الخاص بالتعليم، والاختبارات والتقويم ,ومواءمة مخرجات التعليم العالي لسوق العمل، وتحقيق الجودة في مدخلات ومخرجات التعليم العالي وغير ذلك من الموضوعات ذات العلاقة.

ووقع اختيار الوزارة على مكتبة العبيكان للنشر للتعاون معها في نشر ترجمات هذه السلسلة من الكتب الأكاديمية المتخصصة وذلك لما لهذه المكتبة من خبرة وتميز في مجال النشر وفي ميداني التأليف والترجمة والكفاءة في الأداء. وقامت مكتبة العبيكان بمهمة الاتفاق مع الناشرين للكتب الأجنبية ومن ثم ترجمتها وتقديمها للقارئ بالشكل المناسب، وقد تم مراجعة هذه الكتب من قبل فرق أكاديمية متخصصة.

وتأمل الوزارة بأن تكون بهذا المشروع قد أسهمت بوضع دليل متكامل من الدراسات المهمة والمشروعات والأفكار ذات العلاقة بتطوير التعليم العالي بين أيدي جميع أعضاء الهيكل الأكاديمي و الإداري في الجامعات ابتداء من مديري الجامعات إلى أول الصاعدين على سلم التعليم والإدارة فيها.

وإذ تقدم هذه الكتب وأفكارها خلاصة تجارب المجتمعات الأكاديمية المتطورة في هذا المجال فإنها لا تقلّل من الخبرات ولا التجارب الميدانية المحلية لدينا، وتلك المستمدة من ديننا الحنيف وثقافتنا بل إنها ستعزز دور المجتمع الأكاديمي والإسهام في بناء وطننا الكريم، كما ستساعدنا على التخلص من الأخطاء التي مررنا بها أو وقعت لغيرنا فنتجنب تكرارها.

ولا يفوتني أن أشكر معالي الدكتور خالد بن صالح السلطان مدير جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وسعادة الدكتور سهل بن نشأت عبدالجواد، وكيل الجامعة للدراسات والأبحاث التطبيقية، وجميع من عمل معهم على جهودهم المباركة لإخراج هذا المشروع إلى أن أصبح واقعا ملموساً وجهداً متميزاً، والذي سيكون له -بإذن الله- مردود إيجابي على المجتمع.

وفي الختام يسرنا أن تنشر وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بالتعاون مع مكتبة العبيكان للنشر هذه السلسلة من ترجمات الكتب الأكاديمية المتخصصة، ونأمل أن تكون دليلا معرفيا يسهم في التطوير والتنمية، وذلك بجانب ما توافر في السابق لننطلق للمستقبل بأحسن ما توافر لدينا من خبراتنا الخاصة وما نتعلمه من تجارب الآخرين في جوانب البحث العلمي والأكاديمي في العالم... والله ولي الموفق،،،

الدكتور خالد بن محمد العنقري
وزير التعليم العالي في المملكة العربية السعودية

المحتويات

القسم الخامس 667

تحقيق المنهاج: مراجعة وآفاق

تمهيد

إنه لمن المستحيل تجاهل النقد الذي يوجه إلى مدارس اليوم في وسائل الإعلام في السنوات الأخيرة. لأن الطلاب في العديد من مدارسنا الرسمية في طول البلاد وعرضها ينالون درجات متدنية في الاختبارات المعيارية، ويكونون ضحايا العنف في المدارس، ويفشلون في إتمام تحصيلهم الدراسي والتخرج. ولسوء الحظ، فإن هذه الأرقام تزداد باطراد على شكل متوالية حسابية، وذلك في المدارس الرسمية التي تتواجد وتعمل في مجتمعات محلية تعاني من شح الموارد. ولذلك كان السؤال الصعب الذي كثيراً ما يطرح ونادراً ما يحظى بالجواب: كيف يمكننا أن نحسن جودة التعليم الذي يناله طلبتنا؟

يعتبر المنهاج واحداً من أقوى الأدوات التي نستطيع استخدامها وأشدها تأثيراً في إحداث تغيير ذي بال في مدارس اليوم. وذلك لأن المجتمع والمدارس والصفوف والطلاب والآباء والأمهات ينظرون إلى المنهاج بوصفه قوة أولى في تشكيل كيان الطالب وتطلعاته ومساره طوال الحياة فليس من دواعي العجب، إذن أن يكون ثمة اهتمام بالجهة التي ينبغي أن تكون لها السيطرة على المنهاج الرسمي، نظراً لأن تأكيده على ما ينبغي تعلمه لا يقتصر تأثيره القوي على الطلبة، بل على المجتمع كله أيضاً.

يهيئ كتاب «المنهاج المعاصر: في الفكر والفعل» القراء للمشاركة في مناقشة ضبط المنهاج وقضايا أخرى هامة للمربين في كافة مراحل الدراسة ما قبل الجامعية بالإضافة إلى الجامعات. كما أنه يوفر الأدوات الفكرية والأساليب التقنية التي يحتاجها المربون والإداريون من أجل بناء المنهاج وتنفيذه في غرفة الصف.

وليس هذا الكتاب المدرسي بالدراسة التي تتناول زاوية صغيرة في ميدان المنهاج ولا تضيق المنهاج وتحصره بدراسة التاريخ أو علم الاجتماع أو أي اختصاص آخر، علاوة على ذلك، فإنه ليس نصاً وضع لتأييد رأي معين حول كيف ينبغي أن يستجيب المنهاج لقضايا مثل التعددية الثقافية أو العولمة أو الحرص على صالح الحضارة ـ وإن يكن الكتاب يعالج هذه الموضوعات وسواها بعمق.

يعرض كتاب المنهاج المعاصر: في الفكر والفعل أدوات عملية لوضع المنهاج في كافة المستويات: السياسية والمؤسسية وغرفة الصف. ولكن على النقيض من الكتب التي تطرح إستراتيجية إجرائية واحدة لمعالجة قضية معينة في المنهاج، فإن هذا الكتاب يقدم استراتيجيات متعددة مع شروح وافية حول متى ولماذا وكيف يتم تنفيذ كل إستراتيجية في أوضاع مجددة.

ولئن كان هذا الكتاب قد وضع أساساً ليستخدم في المقررات الدراسية المتعلقة بالمنهاج في الكلية والجامعة، فإنه لا يتطلب من القراء معرفة مسبقة بالمهارات الفنية اللازمة لوضع المنهاج. بل على العكس من ذلك، فقد صمم ليفيد منه أولئك الذين تتفاوت خبراتهم وتوقعاتهم، ومنهم الإداريون والمعلمون/المدرسون، والآباء والأمهات، والمواطنون المهتمون وسواهم من الجادين بشأن تطوير المنهاج وفق البيئة المحلية.

تنظيم الكتاب

يقسم المنهاج المعاصر: في الفكر والفعل إلى خمسة أقسام. فيوفر القسم الأول، مفاهيم المنهاج، إطاراً لطرح العديد من الموضوعات التي سوف تعرض لاحقاً. ويكشف مفاهيم المنهاج عن تطورات جديدة ذات شأن، مثل الانتقال ضمن المنهاج الأكاديمي من طلاب يعيدون إنتاج المعرفة إلى التركيز على الإسهام في المعرفة من خلال تفحص ودراسة العالم الحقيقي.

القسم الثاني، تطوير المنهاج، يوضح المهارات التقنية اللازمة للمنهاج: حيث يبين كيفية تحديد الأهداف والغايات، وتوفير أفضل الفرص التعلمية، وتنظيم التعلم الفعال والمستمر. ويعتمد هذا القسم كثيراً على البحث الراهن حول كيفية تعلم الناس.

القسم الثالث، إدارة المنهاج، وقد جاء في أوانه لما قدمه من وصف وتحليل لإصلاح المدارس ـ إعادة هيكلة المدارس وتجديدها. كما يخص التقويم بمعالجة مطولة، بالإضافة إلى المعالجة التفصيلية لسياسة وضع المنهاج. كذلك فإن موضوعات جديدة مثل خصخصة التعليم قد حظيت بالفحص الدقيق لما لها من تأثير على المدارس والمجتمع.

القسم الرابع، القضايا الراهنة واتجاهات المواد الدراسية، يطرح قضايا من سياق واسع. وتكشف المقارنات بالمنهاج الدولي، في الفصل 11، الذي يأخذ بنظرة أوسع، كيف تتجه البلدان الأوروبية والآسيوية ذات الإنجاز المرتفع إلى تعليم مدرسي متقدم يشدد على المرونة والإبداع والتعلم المستمر، بينما تركز الولايات المتحدة على قياس المنهاج والتوقعات المعيارية. كذلك يعرض للآراء البارزة في موضوعات أخرى، بما في ذلك التعددية الثقافية والتربية الخُلقية والأخلاقية والمنهاج لمدارس آمنة. ويتفحص الفصل 12 الذي يتناول اتجاهات الموضوعات المدرسية التغييرات في تدريس العلوم والرياضيات، والتاريخ والدراسات الاجتماعية واللغة الإنكليزية والفنون، بالإضافة إلى تطوير المنهاج المتعلق ببرامج التربية البدنية والصحة والقراءة والكتابة واللغة الأجنبية.

القسم الخامس، البحث في المنهاج: استعادة الأحداث الماضية والتطلع إلى المستقبل، يبدأ ببيان أسباب ظهور هذا الحقل في نهاية القرن التاسع عشر، ويوضح أن أساليب التفكير الموروثة ربما تحد من عمل المنهاج أو تفعل العكس، إذ تبعث أفكاراً جديدة لحل مشكلات اليوم. ومن الموضوعات التي تثير الاهتمام بشكل خاص هيمنة الذكور على بناء المنهاج المؤسساتي ومساهمات النساء في

وضع المنهاج. كذلك يقدم هذا القسم وصفاً للباحثين في تلهفهم المتنامي للبحث في المنهاج: الأسئلة والقضايا التي يتناولونها وأساليبهم في المعالجة وأثر ذلك على نظرية المنهاج وتطبيقه في المدارس والصفوف. ويوازن هذا المحتوى التشديد الراهن على البحث القائم على المعطيات العلمية باعتبارها محدداً حاسماً للمنهاج وقيمه.

الملامح البارزة للنص

المنهاج المعاصر: في الفكر والفعل يعزِّز التعلم التفاعلي والخبرة الحية في الصف باستخدام عدة ملامح جديرة بالملاحظة.

حالات افتتاحية للقسم. يفتتح كل قسم بحالة أو مشكلة تستدعي النقاش وتبادل الآراء. وتبدأ هذه الافتتاحيات الحوارات حول المنهاج، وتنشط الوعي، وتكشف خلفية المتعلم، والدافعية العامة، والغاية من دراسة الفصول، ويمكن العودة ثانية إلى هذه الافتتاحيات بعد قراءة الفصول.

تعدد الاتجاهات. يبين النص باستخدام المعالجة المتوازية السبيل إلى الإفادة من اتجاهات المنهاج الإنساني وإعادة البناء الاجتماعي والنظامي والأكاديمي في تطوير المنهاج. ذلك أن لامتلاك منظورات منهاج المجالات الواسعة أهمية لمدرسي اليوم الذين ينشدون التفكير بما يتجاوز المطالب اليومية التي يتزايد خضوع المنهاج لها وفهم كيف يمكن لمعرفة الاتجاهات المختلفة للمنهاج أن يسهم في إحساسهم بالسلطة الممنوحة لهم.

اقتراحات لإستراتيجية البحث. تشتمل الفصول كافة على اقتراحات لاستراتيجيات البحث ـ ما يزيد عن 70 إستراتيجية ـ وتقدم الإرشاد في تناول عدد من الأسئلة الهامة في المنهاج التي لم تتم الإجابة عنها. ويمكن أن تكون هذه الاستراتيجيات الأساس لأطروحات لشهادتي الماجستير والدكتوراه، أو أنشطة سوف تعزز الاحتفاظ الطويل الأمد ونقل المفاهيم والمهارات المتضمنة في الفصل.

الربط بين المنهاج وأساليب التدريس. يختلف كتاب المنهاج المعاصر: في الفكر والفعل عن الكتب التي تركز فقط على المنهاج أو علم التربية، من حيث انه يوضح الرابط بين المنهاج والتدريس ويفحص العلاقة بين المنهاج كما تضعه المؤسسات والمنهاج كما ينفذه المدرسون والطلاب. كذلك يبين السبيل إلى التوفيق بين الضغط من أجل معايير المحتوى وإعداد معايير للتعليم المهني التي أسسها المربون المحترفون العاملون في الحقل.

الأسس التاريخية والسايكولوجية والفلسفية. تتكامل هذه الأسس في كل مكان في هذا النص، وذلك لمساعدة القارئ على الوصول إلى فهم المنهاج الحالي نظرية وممارسة والاقتصاد في الوقت اللازم للتعليم والتعلم، وتكامل الأسس على امتداد النص.

المرونة. يتصف توزيع الموضوعات وترتيبها بالمرونة إذ يمكن تغيير ذلك، نظراً لأن كل موضوع يعتبر وحدة منفصلة يمكن دراستها في حصة واحدة أو أكثر. فمثلاً يمكن للمدرس الذي يرغب في تحديد ميدان المنهاج قبل الشروع بدراسته أن يبدأ بالقسم الخامس. كذلك قد يفضل مدرس آخر التمهيد لفصول معينة بالبدء بالأسئلة المطروحة في نهاية الفصل.

إن مساعدة مدارسنا على التطور لتغدو مؤسسات حقيقية للتعلم، حيث يتخرج كل طالب فيها وينال تربية تتصف بالجودة، ربما يشكل أضخم تحد أمام العالم في القرن الحادي والعشرين. وإني أعتقد بأن بالإمكان استخدام المنهاج كأداة قوية لتغيير ما يتعلمه الطلبة وكيف يتعلمونه. المنهاج المعاصر: في الفكر والفعل. يوفر لمن سيصبحون في المستقبل إداريين وسياسيين ومربين المعرفة والموارد لاتخاذ قرارات صائبة لن يقتصر تأثيرها على حياة الطلاب وحسب، بل ستؤثر في اتجاه المجتمع أيضاً.

تنويه

لقد قدم الدكتور جاي داربي مساهمة بارزة في مشروع هذا الكتاب الجديد وتطويره، خاصة بإبراز أهمية منظورات التعددية الثقافية والنوع Gender للمنهاج والإضافة المرغوبة للأسس التاريخية والنفسية إلى دراسة المنهاج. أما كتابة النص ومواطن الضعف فالمسؤولية تقع علي في الأمرين.

وأجدني ممتناً للمراجعين الذين أفدت من اقتراحاتهم لضمان قابلية النص للتطبيق في عدد واسع من المجالات.

أما المساعدة التي وفرتها ماري ايلين مك نيل في إعداد مخطوطة الكتاب وتوضيح مضمونه فكانت أمراً لا يستغنى عنه.

وبفضل قيادة السيد برادهانسن وإرشاده كان البدء بهذا الكتاب وتقديم المشورة في كافة مراحله. كذلك كان للندساي لوفيير الفضل في ضبط الجدول الزمني للكتابة وإرساء العلاقة الطيبة بين المؤلف والناشر.

وإني لأتوجه بشكر خاص لفاليرى ايه. فارغاس، محررة الإنتاج الرئيسة، وسوزان انغراو لإدارة الإنتاج، وتوني باركس وبريان روز لما بذلوه من جهد كبير في أعمال المونتاج لإخراج كتاب المنهاج المعاصر: في الفكر والفعل.

جيه. دي. ام

المنهاج المعاصر
في الفكر والفعل

(الطبعة السادسة)

تقديم معالي وزير التعليم العالي

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وبعد:

تحرص وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على تشييد بنية متينة للتعليم العالي في المملكة تأخذ في الحسبان متطلبات مجتمعها وثقافته الإسلامية العريقة، وفي الوقت نفسه تحاكي أنظمة التعليم العالي العالمية. وكان الغرض الأساس للسعي وراء هذا الهدف هو تطوير العملية التعليمية، وكذلك تطوير النظام الإداري المصاحب خاصة في ضوء الطفرة المعلوماتية والعولمة والمنافسة الشديدة بين مؤسسات التعليم العالي على المستويات المحلية والإقليمية والدولية.

ونظراً لما حققه التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من تطور كمّي ونوعي بدعم سخي من حكومتنا الرشيدة بقيادة خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز، وسمو ولي عهده الأمين، الأمير سلطان بن عبدالعزيز -يحفظهما الله- فقد ظهرت الحاجة بشكل أكبر لتوفير المصادر المختلفة لتعزيز توعية الأفراد العاملين في حقل التعليم العالي بما ينشر في هذا المجال باللغات الأجنبية. لذا، رأت وزارة التعليم العالي ترجمة عدد من الكتب ذات العلاقة بمجالات التطوير الأكاديمي وتقديمها باللغة العربية لتكون في متناول جميع العاملين في القطاع الأكاديمي. ونظرا لقلة مثل هذه الكتب في المكتبة العربية، فقد سعت الوزارة إلى توفيرها بشكل سريع وفاعل، وعليه كان مشروع الترجمة هذا. ولقد قامت الوزارة باختيار كتب تحوي دراسات حازت قبولا وانتشارا في الكثير من المؤسسات التعليمية ذات الشهرة العالمية وأنجزت بأيدي عدد من

الأكاديميين والإداريين المهتمين بالتطوير في التعليم العالي. وعالجت الدراسات في هذه الكتب قضايا متعلقة بكل من تطوير مهارات الأساتذة ورؤساء الوحدات الأكاديمية والإداريين في أكثر الجامعات العالمية تقدما. كما تناولت هذه الكتب قضايا مثل: التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، ومهارات التعليم والتعلم، وتقنيات التعليم الحديثة، والتخطيط الاستراتيجي الخاص بالتعليم، والاختبارات والتقويم ,ومواءمة مخرجات التعليم العالي لسوق العمل، وتحقيق الجودة في مدخلات ومخرجات التعليم العالي وغير ذلك من الموضوعات ذات العلاقة.

ووقع اختيار الوزارة على مكتبة العبيكان للنشر للتعاون معها في نشر ترجمات هذه السلسلة من الكتب الأكاديمية المتخصصة وذلك لما لهذه المكتبة من خبرة وتميز في مجال النشر وفي ميداني التأليف والترجمة والكفاءة في الأداء. وقامت مكتبة العبيكان بمهمة الاتفاق مع الناشرين للكتب الأجنبية ومن ثم ترجمتها وتقديمها للقارئ بالشكل المناسب، وقد تم مراجعة هذه الكتب من قبل فرق أكاديمية متخصصة.

وتأمل الوزارة بأن تكون بهذا المشروع قد أسهمت بوضع دليل متكامل من الدراسات المهمة والمشروعات والأفكار ذات العلاقة بتطوير التعليم العالي بين أيدي جميع أعضاء الهيكل الأكاديمي و الإداري في الجامعات ابتداء من مديري الجامعات إلى أول الصاعدين على سلم التعليم والإدارة فيها.

وإذ تقدم هذه الكتب وأفكارها خلاصة تجارب المجتمعات الأكاديمية المتطورة في هذا المجال فإنها لا تقلّل من الخبرات ولا التجارب الميدانية المحلية لدينا، وتلك المستمدة من ديننا الحنيف وثقافتنا بل إنها ستعزز دور المجتمع الأكاديمي والإسهام في بناء وطننا الكريم، كما ستساعدنا على التخلص من الأخطاء التي مررنا بها أو وقعت لغيرنا فنتجنب تكرارها.

ولا يفوتني أن أشكر معالي الدكتور خالد بن صالح السلطان مدير جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وسعادة الدكتور سهل بن نشأت عبدالجواد، وكيل الجامعة للدراسات والأبحاث التطبيقية، وجميع من عمل معهم على جهودهم المباركة لإخراج هذا المشروع إلى أن أصبح واقعا ملموساً وجهداً متميزاً، والذي سيكون له -بإذن الله- مردود إيجابي على المجتمع.

وفي الختام يسرنا أن تنشر وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بالتعاون مع مكتبة العبيكان للنشر هذه السلسلة من ترجمات الكتب الأكاديمية المتخصصة، ونأمل أن تكون دليلا معرفيا يسهم في التطوير والتنمية، وذلك بجانب ما توافر في السابق لننطلق للمستقبل بأحسن ما توافر لدينا من خبراتنا الخاصة وما نتعلمه من تجارب الآخرين في جوانب البحث العلمي والأكاديمي في العالم... والله ولي الموفق،،،

الدكتور خالد بن محمد العنقري
وزير التعليم العالي في المملكة العربية السعودية

القسم الأول

مفاهيم المنهاج

شانهم شأن التلميذ الذي يفاجأ إذ يجد انه يعرف النثر أكثر مما كان يقدر، وكان يتحدث به طوال حياته، كذلك سيجد قراء القسم الأول من هذا الكتاب أنهم بالتركيز على معضلة المنهاج، يكشفون عن تجاربهم مع المنهاج التي حسبوا أنها من الأمور المعتادة ويشرعون بمناقشة مختلف المقولات لتفسير هذه التجارب.

وكوسيلة لتنشيط تفكيرك وتفكير أقرانك لتناول موضوع المنهاج، يمكنك أن تدرس مشكلة الإنصاف وردم الفجوات الأكاديمية التي لم يقيض لها أن تحل بعد. فمع أن ثمة عدداً من العوامل قيل أنها ذات أهمية ومن شأنها أن تغلق الفجوات ـ توفر المدرسين الأكفاء، والتعليم العلاجي، واعتماد الدمج العرقي، والمرونة وسهولة التكيف مع المخاطر، وتعاون الأهل، والتمويل المدرسي فإن للمنهاج تأثيراً إيجابياً متفاوتاً على الطلبة الذين ينتمون تقليدياً إلى جماعات متدنية الإنجاز.

وأقترح أن تبدأ القسم الأول بالتفكير في كيف يمكن للمنهاج أن يردم الفجوات. ويمكنك أن تشارك آخرين بالتداول في ما يعرض لك من الأفكار. وإذا طالع هؤلاء الأفراد أو الجماعات فصولاً معينة من القسم الأول فلك عندئذٍ أن تعود إلى المعضلة لتلاحظ إن كانت معالجتي لمفاهيم المنهاج قد أحدثت تغييراً في نظرتك إلى الموضوعات. وقد تود أن تبدأ بدراسة كيف يمكن لأي من مفاهيم المنهاج التالية أن تساهم في تحسين تعلم الجميع.

الإنساني. يرى الطلاب في المنهاج الإنساني عنصراً هاماً يساعدهم على بلوغ ما يريدون أن يكونوا عليه؛ فهو منهاج التعلم فيه شديد العناية بالنواحي الذاتية والمشاعر والنجاح المحتمل.

إعادة البناء الاجتماعي. يعد منهاج إعادة البناء الاجتماعي أداة لإحداث إصلاح اجتماعي، بما في ذلك الكشف عن نهج المؤسسات، كالمدارس مثلاً، في الحفاظ على هرميات الامتيازات القائمة.

النظامي. يأخذ المنهاج النظامي بمواءمة الأهداف والمعايير والمواد التدريسية مع الاختبارات لتقدير النتائج. فالمنهاج الذي يعتمد على القياس يكشف عما إذا كانت المدرسة وما فيها من معلمين يرعون تقدم التعلم لدى الجميع، وما إذا كانت الجماعات المختلفة تحصل على المعرفة والمهارات المحددة مسبقاً.

الأكاديمي. في المنهاج الأكاديمي تنظم المعرفة بطرق هي الأفضل لتعلم مواد دراسية معينة وتعريف الطلبة بالقضايا الكبرى التي تدفع إلى البحث في فروع المعرفة الأكاديمية. ومركز الاهتمام هنا بعث الألفة بالمفاهيم المتصلة بالمادة الدراسية ومطابقتها لعلم التربية.

الفصل الأول

المنهاج الإنساني

هل لنا، بسبب من المدلولات السلبية ومقتضيات الإتقان الأكاديمي، وضبط المعايير، وصرامة مصطلحات فروع المعرفة، والتحذيرات من تعليم أي شيء سوى المعلومات الواقعية، أن نُعرِضَ ببساطة عن الأخذ بتوجهات إنسانية عند وضع منهاج دراسي؟ إن إغفال هذا الجانب لمدعاة للأسف، حيث أن ثمة حججاً قوية إلى جانب المقاربة الإنسانية.

إن لدى الشعب الأمريكي التزام بتحقيق الذات. فالآباء والأمهات يعربون مراراً عن الاهتمام بموضوع معرفة الذات والعناية بالسلامة العاطفية والبدنية لأطفالهم بالإضافة إلى المهارات الفكرية الضرورية لاستقلال الرأي والحكم. ويدعم المنهاج الإنساني نموذج الفردية الأمريكية، إذ يساعد الطلاب على اكتشاف هويتهم وذواتهم، وليس مجرد تشكيلهم في قالب مصمم مسبقاً.

يولي الأمريكيون أهمية قصوى للابتكار والإبداع. ولذلك من الخطأ أن يستجيب المربون في الولايات المتحدة للمنافسة من الخارج بتقليد منهاج يشدد على تشكيل الشعب بأكمله ليناسب نظاماً شديد الصرامة ويقدم الموضوعات الأكاديمية الأساسية ذاتها للجميع. فلئن كان المتوسط الكمي للتعلم في بعض المجالات أعلى في اليابان وسنغافورة، فإن نطاق المعرفة لديهم أضيق، والمربون في هذين البلدين يضيقون بالتشديد على التلقين في التعلم على حساب التفكير والإبداع.

وعوضاً عن تكييف المنهاج لكي يمكن الطلاب من تحقيق درجات أعلى في الامتحانات التي تعتمد على الاختيار من متعدد، فإن الأمريكيين يبدون عناية أشد بالحفاظ على تميزهم بالإبداع، ومهارات حل المشكلات، والابتكار. والمنهاج

الإنساني يبرز النشاطات الاستكشافية التي تأخذ بالبحث والاستقصاء وتستثير الفكر والمخيلة، وفيها لعب وعفوية ـ وجميع هذه المظاهر ذات أهمية حيوية للتشجيع على الابتكار وتجديد الذات. وتكمن أقصى مصالح الأمريكيين في توفير منهاج للطلاب يعنى بمستقبل غير محدد ـ أي ما هو ممكن ومحتمل، وليس ما هو نفعي أو ما يجعل المتعلم عاجزاً أسيراً لما هو معروف سلفاً.

كذلك يمضي المنهاج الإنساني شوطاً بعيداً نحو حل مشكلة أساسية: الكثير مما يعلموننا إياه لا نتعلمه، والكثير مما يقدم ويطرح في الامتحان لا يتم استيعابه. ويخطئ النقاد الذين يعتقدون أن أوفر نصيب من التعلم يكون بصب المزيد من المعلومات في عقول الأطفال. وفشل المصلحون الأوائل الذين سعوا إلى رفع المعايير في المناهج بوضع برامج أكاديمية صارمة. فأين كان الخطأ؟ غالباً ما كانت البرامج الجديدة في كثير من الأحوال شديدة البعد عن البيئة التي صدر عنها الطلاب والمعلمون ولم تكن تأخذ في الاعتبار كيفية إنشاء المتعلمين للمعاني. ولكن ينبغي ألا يفهم من ذلك أن المواد الدراسية يجب أن تكون سهلة بل يجب بالأحرى أن تستمد من الحياة، بأن يتم تدريسها على نحو يبين صلتها بالمتعلم. إن المنهاج الإنساني يقدم بديلاً للمقررات الدراسية المملة وإلغاء الدور الذاتي للأشخاص.

يتضح الضيق المنتشر بالكثير من المناهج الحالية عبر معدلات الرسوب العالية وأعمال التخريب، ومصاعب الانضباط لدى الطلاب الذي نال منهم الملل والتعاسة والغضب. ولا تقتصر المشكلة على حفز الطلاب على امتلاك معرفة أكاديمية. بل إن الهم الأكبر من ذلك يكمن في تحديد ما ينبغي أن تكون عليه الاستجابة التعليمية المناسبة لطلاب يعانون من اليأس ـ طلاب يفتقرون لهدف في الحياة، وعلاقات شخصية طيبة واحترام الذات. والمنهاج الإنساني يخاطب هذه الهموم.

ثمة دلائل تشير إلى أن القرن الجديد سيشهد إحياء المنهاج الإنساني. فالإصلاحات الحالية في تدريس الطب، مثلاً، أدخلت مزيجاً من الفلسفة الإنسانية والعلم. ذلك أن أساتذة الطب لاحظوا أن عدد الطلاب الذين يعانون

من الكآبة الشديدة يتراوح بين الثمن والربع، وأن ثمة حاجة لأن يكتسب الأطباء مزيداً من المهارة في العلاقات الإنسانية. ولذلك أخذ عدد من كليات الطب الـ 127 في البلاد بوضع منهاج إنساني. وعوضاً عن أن تقتصر قاعة المحاضرات على عرض موضوعات التشريح والكيمياء العضوية وعلم وظائف الأعضاء، صار لديها مقررات في القيم الإنسانية التي تركز على المهارات العاطفية والتفهم[1]. وقد شارك الطلاب في كلية آلبرت آينشتاين للطب في تصميم منهاجهم المتعلق بالقيم الإنسانية ليتعلموا كيفية الاستجابة لحاجاتهم النفسية في مختلف مراحل الحياة وإدراك مشاعرهم. وفي هذا المنهاج قد يواجه الطلاب بعضهم بعضاً في حلقة ويتحدثون في موضوعات كان يعتبر الخوض فيها ذات يوم من المحرمات تقريباً ـ كالمخاوف التي تنتابهم عند الحديث مع مرضى يوشكون على الموت، وخوفهم هم أنفسهم من الموت. فإذا تعلم هؤلاء الأطباء مواجهة عجزهم عن معالجة كل مشكلة تصادفهم فمن المرجح أن يتجنبوا عندئذٍ المبالغة في المعالجة وإطالة أمد الألم عند المريض.

في عام 1994 سعى معهد سي. ايفريت كوب إلى تخريج نمط من طلاب الطب يتسمون بالحساسية بالجانب الإنساني من العلاقة بين الطبيب والمريض. وقد حملهم هذا على تقليص أوقات إلقاء المحاضرات والعمل في المخابر وتخصيص مزيد من الوقت للعمل مع الأسر المعوزة، وتعلم إدراك العواطف وتم إعلام الطلاب بأن لا بأس عليهم إن شعروا بغرابة الوضع والضيق بعملهم. وبدلاً من حث هؤلاء الطلاب على الأخذ بمظهر الرواقي (من يتحمل الألم دون شكوى)، كان المعهد يشجعهم على تجنب كبح عواطفهم؛ ويسمح لهم بالبكاء أو الضحك أو مغادرة القاعة إن شاءوا حين يدخلون مكاناً فيه 22 جثة جاهزة للتشريح.

وفي مسعاهم لتحسين الإنتاجية في العصر ما بعد الصناعي، تبنى أرباب العمل ما في المنهاج المتمركز حول الطفل من تعلم كيفية التعلم وحل المشكلات. وقد أصبحت لقيمة التعلم التعاوني ولأهمية تعلم كل عامل العمل مع الآخرين أولوية شائعة في الصناعة. ويشتمل التدريب الصناعي على طرائق الحل السلمي

للنزاعات ـ مثلاً، بالإعلان عن المشاعر قبل مناقشة المشاغل الظاهرة، وبإيجاد طرائق لزيادة الاحترام لأولئك الذين ينتمون إلى بيئات مختلفة، ثم باتخاذ القرارات المشتركة وفق عمليات ديمقراطية. ولقد تزايد تقدير أرباب العمل للهدف الإنساني المتمثل في وعي الذات. فهؤلاء يدركون أن العمال الذين يتمتعون ببعض المعرفة بأنفسهم يرجح بهم المثابرة والحرص على الإنتاج وتحمل المسؤولية، ثم الالتفات إلى ما يحقق لهم الرضا.

كذلك بات المدراء يشاركون في برامج القيادة لتدريب العواطف وبناء الثقة. وبرامج مثل "نحو آفاق أبعد" تتيح للأشخاص مواجهة التحديات البدنية والذهنية (مثلاً، النزول من صخور عالية ليحيط المرء بما لديه من نقاط قوة وضعف وطرق مواجهة مخاوفه). وتستخدم البرامج المكثفة في القيادة أساليب إنسانية مثل «كسارات الجليد» لحمل الناس على الشعور بالراحة وتكوين علاقات عمل وثيقة وألعاب ذهنية في حل المشكلات تمثل السلوك السائد في مواقع العمل.

ويقوم السبب الآخر لعدم حذف المنهاج الإنساني على الرابطة بين التحفيز والعاطفة والنظرة إلى الذات، والمكون المعرفي في تعلم الطالب. ذلك أنه ليس من المرجح أن يتمكن المدرسون من إحداث التغييرات المطلوبة في المفاهيم المتصلة بالعلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية وسوى ذلك من المجالات الأكاديمية، ما لم تتم العناية بالتحفيز.

الصفات المميزة للمنهاج الإنساني

الغاية

يعتقد الإنسانيون Humanists أن وظيفة المنهاج توفير خبرات جوهرية مفيدة لكل متعلم تسهم في تحرره ونموه الشخصي. فأهداف التعليم عند الإنسانيين تتصل بنماذج النمو الشخصي وتكامل الشخصية والاستقلال. ومن بين ما يتوقعه هؤلاء تحقق مواقف أسلم نحو الذات والأقران والتعلم. ويقع نموذج تحقق الذات في قلب المنهاج الإنساني. والشخص الذي يبدي هذه الصفة ليس بالمدرك الهادئ

وحسب وإنما يكون متطوراً في النواحي الجمالية والأخلاقية، أي أنه شخص يؤدي أعمالاً صالحة ويتمتع بسمعة جيدة. والإنساني يرى في نمو تحقيق الذات حاجة أساسية للإنسان. ولكل متعلم ذات لا بد من الكشف عنها وتنميتها وتعليمها.

دور المعلم

يوفر المعلم الدفء ويرعى العواطف فيما يستمر في أداء وظيفته بوصفه مصدراً للمعرفة وميسراً لها. وعلى المعلم أن يقدم المواد بطريقة تخيلية ويبتكر الأوضاع التي تستثير التحدي. والمعلمون الإنسانيون يحفزون طلابهم عبر الثقة المتبادلة. ويشجعون على قيام علاقة ايجابية بين الطالب والمعلم بالتعليم المبني على اهتمامات الطلبة والتزاماتهم، فيما يتمسكون في الوقت ذاته بالاعتقاد بأن كل طفل يستطيع التعلم. وهؤلاء المعلمون الذين يضطلعون بدور قيادي في الأساليب العاطفية للتعلم إنما يعرفون أعماق ذاتهم وطلابهم. وفي قول آينشتاين «أعظم عمل يقوم به المعلم يكمن في بعث البهجة في التعبير الإبداعي والمعرفة» تعبير عن الاتجاه الإنساني.

وفيما يلي ثلاث نقاط لا بد أن تتوفر في المعلم الإنساني كما يراه الطلاب:

- الإصغاء بتفهم لوجهة نظر الطالب في الواقع. («إنها [المعلمة] تهتم بمشاعري وتدرك ما أود قوله حين يصعب علي التعبير عنه»).
- احترام الطالب. («لقد استخدم [المعلم] فكرتي في دراسة المشكلة») .
- سلوك طبيعي وصادق ولا تكلف فيه. («إنها [المعلمة] تسمح لنا أن ندرك ما تشعر به وتفكر ولا تخشى الإفصاح عن شكوكها ومخاوفها»).

الاتجاهات في المنهاج الإنساني

هناك شكلان سائدان من المنهاج الإنساني، هما المتكامل Confluent ومنهاج الوعي Consciousness أو الشعور. ولئن كان لمدخل التعليم المتكامل (المندمج) تعريفات مختلفة فثمة اتفاق عام على أن هذا المدخل يجمع بين الشعور والمحتوى[2].

والتعليم المتكامل في التربية يدعم عموماً منهاج المواد الدراسية القائم. وبعض التطبيقات، مثل: «منهاج الاهتمامات» تعتبر المتعلمين موضوعاً للدراسة وعواطفهم ومشاعرهم وأفكارهم أساساً للبحث والتعلم. أما منهاج الوعي فيرتبط بالروحانية والتسامي ـ أي ما نخبره في وعينا الذاتي، كالشعور بما يربطنا بالعالم من حولنا. وقد يستلزم الحدس والأسرار الخفية والروحانية أثناء بحث الطلاب عن المعنى والغاية في عملهم وفي الحياة. إنه يقوم على الاعتقاد بأن ثمة طريقة أفضل للوجود في العالم والتعبير عن المشاعر، وإنشاء علاقات بالآخرين أكثر عدلاً.

وهناك جوانب من المنهاج الإنساني حال دون الأخذ بها أولئك الذين يعملون مع مناهج ذات اتجاهات أخرى. على أن الاتجاهين، الأكاديمي وإعادة البناء الاجتماعي، يدخلان عوامل إنسانية. فالأكاديميون أخذوا يدركون أهمية العناصر العاطفية من المنهاج الإنساني، مثل التدفق، في تحسين الإنجاز المعقد. كذلك فإن أصحاب إعادة البناء الاجتماعي الساعون إلى الإفادة من نجاح الإنسانيين في تنمية قوة شخصية الطالب والتحسس بالمشاعر (الوعي بالذات) يستندون على إدراك الذات لتطوير وعي نقدي بالأنماط القائمة في المجتمع.

المنهاج المتكامل

عرض لمبادئ التكامل. إن جوهر التعليم في هذا المنهاج يعتمد على التكامل ما بين المجال العاطفي (الانفعالات والمواقف والقيم) والمجال المعرفي (القدرات والمعرفة العقلية). وهذا المنهاج يأخذ بالإضافة والجمع، بمعنى أن الأبعاد العاطفية تضاف فيه إلى المواد الدراسية التقليدية بحيث يكون لما نتعلمه معنى ذاتي. ودعاة هذا المنهاج لا يقللون من شأن المعرفة العامة، كالمعلومات العلمية، للإعلاء من شان المعرفة الذاتية أو الحدس (أي المعرفة الفورية والمباشرة). فمدرس اللغة الإنكليزية الذي يأخذ بهذا المنهاج، مثلاً، يصل التمارين ذات المحتوى العاطفي بتقسيم الفقرات والإنشاء وتنظيم المادة والجدل وغيرها من

أنماط الكتابة. وهكذا يبدأ العمل انطلاقاً من مخيلة المتعلم الشخصية، والاستجابات الانفعالية، وبذلك فإن المنهاج المتكامل يساعد المتعلمين على امتلاك المهارات اللغوية واكتشاف أنفسهم في الوقت ذاته.

إن الذين يعتنقون هذا المنهاج لا يعتقدون بأن على المنهاج أن يعلم الطلاب ما ينبغي أن تكون عليه أحاسيسهم ومشاعرهم أو ما يجب أن يتخذوه من سلوك ومواقف. بل إن هدفهم أن يوفروا لطلابهم المزيد من البدائل مما يتيح لهم الاختيار والمفاضلة بحسب شروط حياتهم، وتحمل المسؤولية في تقدير الخيارات المتاحة أمامهم، وإدراكهم بأنهم [المتعلمون] قادرون فعلاً على الاختيار.

لقد قام شابيرو وآخرون بتحليل أمثلة وحالات أخرى من المنهاج المتكامل، وخلصوا من هذا التحليل إلى أن هذا المنهاج يتضمن العناصر التالية[3]:

1- المشاركة. المنهاج المتكامل يتضمن التوافق وتقاسم السلطة، والتفاوض والمشاركة في تحمل المسؤولية بين الجميع. إنه في جوهره ليس سلطوياً ولا أحادي الجانب.

2- التكامل. هناك تفاعل وتداخل وتكامل بين التفكير والمشاعر والتصرف.

3- الصلة الوثيقة بالواقع. تكون المواد الدراسية وثيقة الصلة بالحاجات الأساسية للمشاركين وحياتهم ولها مغزى عاطفي وفكري بالنسبة لهم.

4- الذات. الذات موضوعاً مشروعاً للتعلم

5- الهدف. الهدف الاجتماعي أو الغاية الاجتماعية تنمية الشخص ككل داخل المجتمع الإنساني.

الوعي والتسامي أو التجاوز

التصوف. لئن كان من المألوف أن يشدد علماء النفس الإنسانيون على المجالين العاطفي والمعرفي، فإن بعض الإنسانيين يهتمون بالإضافة إلى ذلك بمعالجة مجالات أعلى من الوعي. ووفقاً لهذا لا يقتصر المنهاج على العناية

بالصيغة المعرفية للوعي وحسب ولكن بصيغة الاستقبال الحدسي أيضاً ـ خيال موجه وأشكال متنوعة من التأمل. فالتأمل المتعالي، مثلاً، يهتم بتبدل حالات الوعي، والسيطرة الإرادية على الأحوال الداخلية والنمو الذي يتجاوز الأنا. وقد تم تجريب هذا المنهاج كرديف لمنهاج المرحلة الثانوية ويعود ذلك جزئياً إلى أن المعنيين رأوا فيه طريقة للحد من انتشار المخدرات بين الطلبة. والتأمل المتعالي في جوهره أسلوب بسيط لتوجيه الانتباه إلى «الداخل نحو مستويات الفكر الأكثر رهافة لكي يتجاوز العقل تجربة أشد حالات الفكر رهافة ويبلغ مصدر الفكر ذاته. وهذا يوسع العقل الواعي ويجعله في الوقت ذاته على اتصال بالذكاء المبدع منبع كل فكرة»[4]. ولقد استخدم أسلوب التأمل المتعالي في تحقيق بعض الأهداف العادية جداً للمنهاج، مثل خفض التوتر الاجتماعي، وزيادة القدرة على التعلم، وتحسين الأداء الرياضي. كذلك كان هذا الأسلوب ملهماً لأهداف أكثر جدة، مثل تنمية الوعي وطرق أخرى من المعرفة.

تمنح جامعة مهاريشي انترناشيونال في فيرفيلد، ولاية ايوا، شهادة في عدد من المجالات، كالفيزياء والرياضيات، وعلم الأحياء والأعمال والتربية. بيد أنها لكونها جامعة قامت على أساس فلسفة تأخذ بالتأمل المتعالي، فإنها تتيح لطلبتها فرصاً لمعاينة أحوال من الوعي أعلى من الاعتيادي. ولذلك يمارس كل فرد في هذه الجامعة ـ الهيئة التدريسية والطلبة والعاملون ـ التأمل في جلسات تمتد ساعة من الزمن، مرتين كل يوم. وإضافة إلى ذلك تبذل الجهود في كافة المقررات الدراسية لتعزيز مبدأ الاعتماد المتبادل بحيث يعزى كل إنجاز شخصي إلى الوعي بموضوع الدرس أياً كان. وحين تعرض المفاهيم في إحدى المقررات الدراسية يأخذ المدرسون والطلاب بالبحث عن مفاهيم مماثلة في فروع علمية أخرى وكيف يمكن معاينتها بالتأمل. والنتيجة المحتملة لهذه الممارسة الشعور بوجود رابط شخصي بالمعرفة والتكامل بين مختلف فروع المعرفة الأكاديمية[5].

وثمة مآخذ على التأمل المتعالي الذي يعرف في تلك المقررات باسم علم الذكاء المبدع، من حيث أن تضمينه في المنهاج ربما يؤدي إلى خرق مسألة قانونية تنهى عن الدعاية الطائفية. فهناك من يرى أن «علم» التأمل المتعالي في جوهره فلسفة دينية لأن ما فيه من المسلمات حول مصدر الحياة والطاقة يعكس هندوسية توحيدية مشوبة بالوعي بوحدة الوجود.

إن المفهوم الديني للتسامي (أي التجربة التي تذهب إلى ما وراء أي حالة أو إدراك للوجود) ينطوي على مضامين لها أثرها على المنهاج. ذلك أن مؤدى هذا المفهوم أن على الطلاب تعلم كيف يمكن لنمط معين من البحث في حقل علمي أن يتصل باختصاصات أخرى. كما أن الوعي المتعالي يفيدنا في إدراك النقص الذي يعتور أي موضوع. فإذا تعلمنا أنه ما من فرع علمي يمكن أن يأتينا بالقول الفصل في طبيعة الأشياء وجدنا أن في ذلك ما قد يعين المتعلمين على تبين إمكانات جديدة، واتجاهات جديدة، وأسئلة جديدة. فحري بالمنهاج المتعالي أن يعزز روح النقد في تناول الممارسات الراهنة ويشجع على تطوير الإمكانات والأمل بتحسين كيان المرء.

بين دوين هيوبنر في مجموعة مقالاته بعنوان «إغراء المتعالي» The Lure of the Transcendent أثر الفنون في تعميق الوعي بمعنى الحياة وجمالها. وكيف يضع المدرس الإنساني حاجات الطلاب العاطفية والفكرية قبل متطلبات المؤسسة. وجدير بالتنويه ذلك المثال الذي ساقه هيوبنر عن المجازفة التي ينهض بها المدرسون الإنسانيون حين يتقبلون الجديد والمفاجئ والألم والسعادة فيما يعيدون صياغة قيمهم الخاصة ويصغون إلى طلابهم. فيرى هيوبنر في القلق الذي ينتاب المدرسين إشارة إلى الشك الذي يتيح لهم «الاستجابة بهمة متجددة لما عرض لهم وهم خائفون»(6).

منذ أحداث 11/9 والطلاب يبدون اهتماماً اكبر بقضايا وجودهم وهويتهم. وهناك مسح شامل يجري على قدم وساق حول النزعة الروحية بين طلاب المعاهد والكليات. وتشير النتائج الأولية من بيانات الطلبة المستجدين إلى أن 40% من طلاب المرحلة الثانوية يولون الحياة الروحية لديهم أهمية عالية. كما ظهر مثل هذا الاهتمام لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات(7).

تقنيات تجاوز الشخصية

تعتبر التغذية الراجعة الحسية المستخدمة في التحكم بموجات الدماغ والتنويم المغناطيسي العميق واليوغا واستخدام الأحلام، تقنيات إضافية لتجاوز الشخصية ذات أثر على المناهج. فقد تستخدم الأحلام في مادة اللغة الانكليزية، مثلاً، كأساس للكتابة الإبداعية لأنها تحتوي على الأثر العاطفي للرسائل الواردة من اللاوعي. كذلك قد تستخدم التربية البدنية جوانب من تجاوز الشخصية في تعلم المرء السيطرة على الجسم ليبلغ أقصى درجات الصحة واللياقة البدنية عبر التغذية الراجعة الحسية واليوغا.

وتستخدم في المقررات الأكاديمية، أحياناً، أساليب مثل الاسترخاء ورحلات التخيّل. ومن ذلك أن مدرساً في إحدى الثانويات حمل طلابه على الاسترخاء وأن يتخيلوا أنفسهم الكترونات تتعرض للجذب والدفع بقوة في الحقول المحيطة بمساراتها الملتفة فلما أخذ هؤلاء الطلاب فيما بعد بقراءة فصل يتعلق بهذا الموضوع لم يعانوا صعوبة في تخيل تلك القوى، ويبدو أن جودة عملهم المخبري قد أيد هذا الأمر.

وقد حملت مراجعة مئات الدراسات حول أساليب تطوير الذات مجلس البحث القومي على الاستنتاج بأن العديد من الأساليب غير التقليدية، مثل التعلم أثناء النوم، والتصور الذهني، يمكن أن تساعد الناس على تطوير قدراتهم وأن الأساليب الأخرى، مثل الإدراك خارج الإطار الحسي وسيطرة العقل على المادة لا وجود لها إلا في عقول من يؤمنون بقدرتها وحسب. ولكن

التصور الذهني والاستحضار العقلي يفيدان المرء في تطوير أدائه في مهارات تتطلب طريقة تعتمد على الروية والتنظيم. كذلك لبعض الأساليب مثل التغذية الراجعة الحسية والتماسك (عملية بوساطتها يلتزم كل عضو في الجماعة بالآخرين وبأهدافهم المشتركة) تطبيق مفيد، لكن هكذا أساليب قد لا تجدي نفعاً في تحسين قدرات الشخص المعني. كما قد تؤدي التغذية الراجعة الحسية إلى تخفيض التواترات العضلية، لكن حالة الاسترخاء الناجمة عنها لا تؤدي بالضرورة إلى أداء رياضي أفضل. ولئن أظهرت الجماعات المتماسكة ولاء لبعضها بعضاً وأبدت تضحية واستعداداً للمجازفة فليس ثمة دليل واضح على أن التماسك يؤدي إلى تحسن المهارات.

ويمكن تحويل الانفعالات لتؤدي إلى نشاط فكري أعلى فضلاً عن الصحة العقلية والبدنية. فتعريف الناس إلى الطبيعة، من حدائق أو سوى ذلك من المشاهد، يمكن أن يؤدي إلى خفض ضغط الدم والنبض، وازدياد نشاط الدماغ الذي يتحكم بتحولات المزاج وتعديل المشاعر[8]. وترتبط الانفعالات الإيجابية مع العمليات ذات المستوى الأعلى، مثل التفكير التأملي وحل المشكلات مما يجعل أثرها أشد من الانفعالات السلبية. وبالمثل تتغير حالات الانفعال المؤلمة باستخدام الموسيقى والصوت. والتمارين الموسيقية التي تحرك ذكريات تتصل بمن يكن لهم المرء عاطفة وتحمل هالة من الأمان والثقة بالعالم لكفيلة بإشاعة جو من السحر والبهجة والفرح والحب[9].

الاستجابات على إلغاء الشخصية

التعلم الموجه ذاتياً. تلكم إحدى الاستجابات على خطر إلغاء الشخصانية والذي جاء نتيجة التركيز الضيق على المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب. ويعتقد الإنسانيون أن الأساسيات ينبغي أن تتضمن شعوراً بالمقدرة ووضوح القيم ومفهوماً ايجابياً للذات وقدرة على الابتكار والانفتاح ـ وهذه كلها صفات تميز المتعلم الذي يعتمد التوجيه الذاتي.

وفيما يلي أفكار أساسية جديرة بالاعتبار عند تخطيط منهاج للتعلم الموجه ذاتياً:

الدافعية للإنجاز. لدى أولئك الذين يحفزهم الأمل بالنجاح دافع للتعلم حين تكون المهمة ليست سهلة جداً وحين يكون النجاح متوقعاً. أما الذين يدفعهم الخوف من الفشل فينزعون إلى اختيار مهمات إما يسيرة جداً وبذلك لا يفشلون في النهوض بها أو بالغة الصعوبة بحيث لا يؤدي الفشل إلى إحراجهم.

نظرية العزو. يغلب على الأشخاص ذوي التوجه نحو الانجاز أن يروا أنهم هم أنفسهم سبب نجاحهم.

اهتمامات الأطفال. عندما يجد الأطفال أن أعمال المدرسة غير محببة ويحملون مع ذلك على الانشغال بمزيد من العمل البغيض إلى نفوسهم، يتملكهم الشعور بالعجز عن التعلم لعدم اتصال ما يتعلمونه باهتماماتهم. ويبدو أن توفير الحرية للمتعلم للدراسة الموجهة ذاتياً لما يهتم به، يعتبر شرطاً هاماً للجهود الرامية لتنمية مجرى التعلم.

وكان الراحل ايفان كزلار قد وضع نموذجاً لمنهاج تنمية الذات[10]. يهدف إلى بلوغ المتعلم أقصى النمو والتطور في المستقبل. ووفق هذا النموذج تتم مساعدة المتعلمين على المشاركة في القرارات الأساسية اعتماداً على ما بلغوه من النمو المعرفي واختبار سياقات النشاط المقترحة. بالإضافة إلى توفير الموارد لمساعدة المتعلمين على التعامل مع الشك وقبول المجازفات واختبار الأفكار والإفادة من الأخطاء. ودور المعلم هنا التأكد من أن يواجه الطالب أوضاعاً تثير الأسئلة وتقود إلى الاستكشاف. وأن تكون التحديات متطابقة مع نمط نمو الطفل. ومع أن المعلم متاح لمساعدة الطلاب في العثور على الموارد والمراجع اللازمة، فإنه لا يتدخل حين تكون المعلومات متوفرة. ولأن النمو يتحقق عبر مواجهة النزاع والتوتر، فإن هذا المنهاج يعزز المستوى الأمثل من الشك والحيرة.

يرمي المنهاج الموجه ذاتياً، شأنه في ذلك شأن المناهج الإنسانية، إلى تطوير مجالات عديدة.

المجال المعرفي. لا تأتي استجابة الأطفال لمقتضيات المواقف الإشكالية بسبب انصياعهم لتوجيهات خارجية ليس غير. بل إنهم بتوقعهم للنتائج يتعلمون اتخاذ الخيارات الحكيمة لبلوغ الأهداف. ويؤخذ في الحسبان أولئك الأطفال الذين يرتبط تفكيرهم بالإدراك الحسي المباشر وأولئك المهيئين للتفكير الاستدلالي.

المجال العاطفي. يتعلم الأطفال التعامل على المستوى العاطفي مع قضايا محيِّرة مثل النزاعات الاجتماعية والتقويم والتحدي. ويتعلمون النظر إلى الفشل كخبرة تعلمية.

المجال الاجتماعي. من بين الفعاليات المتوفرة التدريب على التوكيد والجزم واتخاذ الأدوار واختبار الجماعات المنافسة والمتعاونة.

المجال الأخلاقي. يتعزز النمو الأخلاقي بدراسة الصراعات الأخلاقية التي تنشأ عن النشاطات الاجتماعية ضمن الصف والمجتمع الأوسع.

نمو الأنا. تتحقق تنمية احترام الذات والثقة بالنفس في مناخ اجتماعي لا يعتمد فيه عالم الشخص على المقدرة أو مستوى النضج. فلكل فرد فرصة للنجاح حيث ليس ثمة شح في المكافآت.

يتفق المنهاج الموجه ذاتياً من عدة أوجه مع ما قاله جون ديوي قبل أكثر من ستين عاماً: إنه منهاج يطرح مشكلات جذورها تقع في ما لدى المتعلمين حالياً من خبرة ومقدرة، مشكلات تستنهض الهمة للبحث الفعال عن المعلومات وتدعو إلى إنتاج أفكار جديدة[11].

اكتشاف الشخصية في الأكاديمي. ثمة إمكانية لأن يفقد المتعلم نظرته الشخصية إبان تركيزه على المعرفة الأكاديمية. ولكن ثمة طريقين يمكن انتهاجهما لمواجهة هذا الخطر: (أ) إدراك حدود المعرفة الأكاديمية، والاعتراف في الوقت ذاته بوجود أشكال أخرى من المعرفة (ب) إيجاد الدلالة الشخصية للمادة الدراسية.

إن الشخص الذي بلغ الدرجات المثلى من النماء لا يمتلك معرفة موسوعية متراكمة فحسب، وإنما يستطيع الحياة على نحو جيد والتصرف بحكمة في نطاق واسع من الظروف والأوضاع المتنوعة. وذلك الضرب من المعرفة التي تتيح له أفضل نماء ليس من المرجح أن يجده المرء في المعرفة الأكاديمية وحسب، بل إنه يقتضي براعة تتحقق له من خلال التعبير الفعال عن وجوده والتفاعل مع الآخرين والبيئة الطبيعية من حوله. لقد أدى تبادل الأحاديث في أثناء المشي إلى انجازات عظيمة. وما السلوك الحسن والمهارات التي يتمتع بها الممثلون والميكانيكيون والفنانون، بالإضافة إلى الأطباء والمهندسين ليست سوى أمثلة على المعرفة المكتسبة بالاقتداء بالأساتذة في هذا المجال. وقصارى القول، ثمة طرائق عديدة لاكتساب المعرفة غير ما يكتسبه المرء في مجالات الدراسة الأكاديمية.

ومع أن المعرفة الأكاديمية لا تكفي للنماء الشخصي إلا أنها كفيلة في بعض الظروف بأن تعزز من المعرفة الشخصية وتتيح للمرء أن يعيش بصورة أفضل. فما هي هذه المجالات؟

الأدب. يذهب كينيث ريتش إلى أنه يتحتم على المدرسين إيجاد روابط شخصية بالمادة الدراسية وأن يشاركوا طلابهم بهذه الصلات ويأملوا بأن يشاطرهم الطلاب فهمهم. ففي قراءة مقطع من قصيدة ووردزورث The Prelude (التي يصور فيها الشاعر التقاطه حجراً من ركام أحجار سجن الباستيل بعد تدميره ويشرع في تأمل شبابه وماضيه الضائع)، يعرض ريتش لطلابه بعض مقتنياته التي تبدو بسيطة والذكريات التي تثيرها ويقوم الطلاب بدورهم بعرض ذكرياتهم بجلبهم أشياء إلى الصف أو بمجرد الحديث عن المقتنيات والذكريات المرتبطة بها وبهذه الطريقة يتصل الشعر بالخبرات الشخصية فيما يبدأ الطلاب بادراك علاقاتهم بالفكرة الرومانسية عن التواصل مع الماضي[12].

الفنون. كان الراحل فيليب فينيكس يعتقد بأن في الفنون ـ من موسيقى ورسم ونحت ورقص ـ تعبيراً عن الشخصية حين يتم تعليمها انطلاقاً من فكرة معرفة السبيل إلى إنتاج أنماط من المجال وامتلاك القدرة على الحركة المعبرة أو عند تعليمهم بحيث يكون المتعلم قادراً على المشاركة في الأنشطة، على الأقل، بشكل ملفت للانتباه[13].

ولقد وضعت مارجو غراليرت برامج فنية تقوم على الاعتقاد بان كل شخص لديه شعور داخلي عميق بالذات لا بد أن يوفر له التوجه للتعلم وأن البيئة قادرة على حث الأفراد على اكتشاف اتجاهاتهم الشخصية، مع القناعة بان ليس ثمة إجابات نهائية[14]. وجدير بالإشارة أن المنهاج الذي أتت به غراليرت يقيم توازناً بين التعبير وإتقان الحرفة. وهذا يوفر للطلبة العون لتعلم استخدام الأدوات والمهارات اللازمة للتعبير عن أنفسهم.

الرياضيات. ما لم يتوفر للطالب المساعدة ليغدو مشاركاً في عمليات الرياضيات وصنع الرموز والمعالجة الحسية وفق القواعد المعتمدة من جمهور الرياضيات، فإن دراسة الرياضيات سوف تكون على الأغلب، مجردة من الطابع الشخصي.

يدعو الفين هوايت وثلاثون عالم رياضيات آخر إلى علم رياضيات إنساني، وذلك عبر مجلتهم Humanistic Mathematics Network Journal، والمتاحة الآن على شبكة الانترنت. وتبين هذه المجلة كيف يعرض أساتذة الرياضيات مشاعرهم وأفكارهم في موضوع الرياضيات، على نحو يتجاوز الأهداف التقليدية للتعلم في قاعة الدراسة مع التشديد على غلبة الأسئلة على الإجابات.

تظهر في الفصل 12 الاتجاهات الأحدث في منهاج الرياضيات التي تتناغم وتتسق مع الشخصانية (إدخال النظرة الشخصية). ولكن نيل نودينغز تدفع بالشخصانية، في هذا الحقل إلى مستوى جديد[15]. فتذهب إلى أنه ينبغي ألا يحمل طلاب المرحلة الثانوية على دراسة الرياضيات، إلا إذا أرادوا ذلك، وإذا

حصل، فإنهم سيجدون أن من المفيد لهم توزيع طاقاتهم على عدد من موضوعات الدراسة. وبذلك سوف يربطون بين الرياضيات والكتابة والتاريخ والفلسفة والعلوم وسواها من الموضوعات.

العلوم وعلم الاجتماع. تتعزز الشخصانية عبر التطبيق والتسامي. وفي هذا يرى الطلاب كيف أن معرفة المادة قد تطبق لتلبية حاجة الإنسان بوساطة التكنولوجيا واستخدام المعرفة العلمية في فهم الذات أو مشاهدة كيف يدعم العالم الطبيعي الحياة الشخصية. فالشخصانية توجد حين يتيسر للطلاب مشاهدة أسرار لم تكشف عنها، بعد، تحريات العلم فضلاً عن التحول إلى منظورات وبدائل أخرى.

في المنهاج الذي يرمي إلى خفض نسبة الانتحار بين سكان أمريكا الأصليين يقوم الطلاب بدراسة ثقافة قبيلتي الزوني والتشيروكي وتقاليدهم لمساعدتهم على التكيف مع مصاعبهم الشخصية. فمثلاً يركز الطلاب على أسلوب الهنود في التعامل مع الغضب، وملاحظة أن ثمة الكثير من الأسباب التي تدفع بالهنود إلى الغضب. كما يتعلم هؤلاء الطلاب الطرائق الهندية في التعامل مع الحزن والأسى، بتأليف قصائد الشعر والغناء والتأمل فضلاً عن تناول العوامل الحضارية التي قد تساهم في تكوين السلوك المدمر للذات[16].

إن المثال التوضيحي للمنهاج الذي يأخذ بالشخصانية في العلوم وعلم الجمال والأخلاق، ذلك المنهاج الذي وضعه ديفيد أور الذي يجعل «الأرض محوراً» له، حيث يتجاوز الطلاب المعرفة المجردة بتغيير الثقافة البيئية غير المستقرة في مدينتهم الجامعية. وفي هذا المنهاج يتعلم الطلاب دراسة الآثار البيئية لثقافتهم بصورة نقدية، بما في ذلك التكاليف الخفية لطريقتنا غير المسؤولة في الاستهلاك وخلق النفايات والهدر دون تبصر في مدارسنا. فيبدأ الطلاب وفق هذا المنهاج بتعلم التفكير في واقعهم والعيش وفق أخلاقية الحديقة. وهكذا تتحول المدرسة من منظر مزخرف جميل فارغ إلى مشهد يغذي قيمة الحياة القائمة على الاكتفاء الذاتي والاحتراس، والمشاركة الجماعية[17].

التاريخ. يحدث النماء الشخصي في دراسة التاريخ حين يعاد بناء الماضي بشكل مؤثر بحيث يصبح متاحاً لإطلاع الأشخاص الأحياء الذين يعيشون الآن، وعندما يشعر الطلاب باشتراكهم شخصياً في الواقعة التاريخية. أما التاريخ كرواية إخبارية عن أمر مضى فتجريد وإضعاف للشخصانية. والمثال البارز على تعليم التاريخ باعتباره نماء شخصياً نجده في كتاب آري كارمون Teaching Holocaust (18) وهو منهاج يساعد الطلاب على تكوين مجموعة من القواعد الأخلاقية بمواجهة المحرقة؛ وهذا المنهاج، الذي بات يدرس في الولايات المتحدة وألمانيا وإسرائيل، يضع اليافعين في بؤرة العملية التربوية.

يقوم منهاج كارمون على أساس نظرية إريك إريكسون(19). فإريكسون يرى أن الأشخاص يتحددون بهويات ومجتمعات تنبثق من نمط حياتهم. فلكي يلجوا التاريخ، لا بد للطلاب من أن يكونوا قادرين على الربط ما بين طفولتهم وتجارب الطفولة التي مرت بها أجيال سابقة. ويجب أن يكونوا قادرين على التمثل الوجداني للمُثُل التي يحملها تاريخ حضارتهم. فعند إريكسون في مرحلة الشباب تتراجع اتكالية الطفولة؛ فلا يعود الكبار من يعلم الشبان معنى وعداً هاماً ما.

إن الغرض الرئيس لمنهاج الهولوكوست هو تعميق وعي الطالب بالوظيفة الحاسمة لمسؤولية الكبار. ويتحقق هذا الغرض بترسيخ الوعي بنزوع الإنسان إلى التنميط والتعصب والمركزية الإثنية وإطاعة السلطة، وبالتالي التهرب من المسؤوليات.

ويتم تنظيم المادة الدراسية في وحدات ـ التنشئة الاجتماعية لليافعين في ألمانيا النازية، والتنشئة الاجتماعية لرجل الخدمة السرية، والمعضلات الأخلاقية التي يواجهها الأفراد والجماعات إبان المحرقة، ومعنى الحياة في فترة ما بعد المحرقة. وفي كل وحدة يتم تسليم الطلاب وثائق من الفترة التاريخية. وتوفر هذه الوثائق الخلفية التاريخية وتكون محفزاً لمناقشة المعضلة الأخلاقية. أما طريقة التدريس فتجمع بين البحث الفردي وتكامل الجماعة مع بعضها بعضاً. يتولى كل شخص وثيقة محددة، ويشكل الطلاب فيما بينهم مجموعات صغيرة فيتبادلون

في إطارها مشاعرهم وآراءهم حول الموضوعات؛ ثم حول ما يجريه كل منهم من دراسات، وبعدئذ يكمل طلاب الصف بأكمله مناقشة القضية المطروحة. والمحتوى ذاته ليس غريباً على الطلاب فلا يملكون البقاء غير مبالين حياله. ويواجه الطلاب الأسئلة المتصلة بحياتهم: لماذا تقديس الحياة عوضاً عن الاستشهاد؟ ما هي المعضلات التي واجهت الفرد وتلك التي واجهت اليهود كأعضاء في طائفة معينة؟ وأي من هذه المعضلات تمسك شخصياً؟ ولماذا؟ ما هو القاسم المشترك بين هذه المعضلات المحيرة؟ يظهر النقاش الدائر حواراً بين الطالب وضميره، وبين أقرانه في الصف.

ويلاحظ خلال المرحلة من دراسة المنهاج أن المقاومة للموضوع تزداد. فالطلاب ينزعون إلى مقاومة التخلي عن مواقفهم النمطية وغير ذلك من آليات الدفاع. ثم تتلاشى المقاومة تدريجياً ويظهر بدلاً منها الشعور بالعجز. وعند هذه النقطة تكون الدراسة قد جعلت الطلاب منفتحين أمام إمكانية التفكير النقدي والحكم الأخلاقي. ويبدأ الطلاب بإنشاء القاعدة العامة لمواجهة المعضلات الأخلاقية: «كيف يكون تصرفي لو واجهني هذا الوضع؟ كيف ينبغي أن يكون عليه سلوكي؟»

ربط تعلم الفرد بالتعلم الاجتماعي. لئن كان المنهاج الإنساني يمكن الطلاب من معرفة الذات والمشاعر لكن يؤخذ عليه أنه لا يقدم المنظورات الاجتماعية الضرورية للتغيير الاجتماعي. ولذلك يبدي الإنسانيون مزيداً من العناية للصلات الاجتماعية والسياسية والتاريخية بالتفاوت الاجتماعي والشر في العالم عوضاً عن قصر اهتمامهم على العوامل السيكولوجية التي تقوم بتشكيل الناس.

والمثال المتعلق بكيف يمكن للمنهاج أن يتطور إلى مركب يؤلف بين التغيير الشخصي والاجتماعي نجده في عمل لي بل ونانسي شنيدويند[20]. ففي المنهاج الذي وضعاه يركز المدرس على التنافس بين الأشخاص والتسليم بالمنافسة في المجتمع الأوسع دونما نقاش. وتتم معالجة أسئلة مثل لماذا يحتاج الطلاب إلى

الشعور بالتفوق حيال الآخرين والقبول بتفوق المؤسسات والقيم الأمريكية. ووفق هذا المنهاج يبدأ المدرس بإشاعة جو من الطمأنينة في الصف ويحاول إنماء شعور الطالب بقوته الشخصية. كما تطبق ضروب من النشاطات التوكيدية التي يثبت الطلاب بوساطتها جوانب القوة لديهم ولدى الآخرين. ويستكشف الطلاب آثار الإحباطات وكيف تؤدي إلى إضعاف قوة الشخصية. ويتم دعم الجماعة عبر نشاطات تعاونية تشمل المشاركة في القيادة وفض المنازعات. ويدرس الطلاب في هذا المنهاج تكاليف المنافسة على احترام الذات والعلاقات بين الأشخاص بالإضافة إلى تكاليفها بالنسبة للعلاقات السياسية والاقتصادية في المجتمع.

وقد وضع هذا المنهاج على نحو تطبق فيه مفاهيم القوة الشخصية ودعم الجماعة والوعي النقدي والفعل على المستوى الشخصي أولاً، ثم على مستوى المجتمع المحلي فالأمة فالعالم. فعلى المستوى الشخصي يستكشف الطلبة مشاعرهم حيال إجراءات التصنيف حسب القدرات العقلية والتوزيع إلى صفوف بحسب الدرجات المعيارية. ويدرسون الإجراءات البديلة التي سوف تؤكد مصداقية ما يتمتع به كل منهم من قوة. وعلى مستوى المجتمع المحلي يتقصى الطلبة تأثيرات التعاون والتنافس في مكان العمل. أما على المستوى الوطني فيدرسون أمثلة على التعاون السياسي، مثل المقاطعة الناجحة التي قام بها المزارعون. وعلى المستوى العالمي يقوم الطلاب بنشاطات عالية المستوى، كالمقارنة بين الغرور على المستوى الشخصي وعلى المستوى الاجتماعي في السياق الأممي.

الأسس السيكولوجية للمنهاج الإنساني

قدم دونالد موس استعراضاً تاريخياً لعلم النفس الإنساني منذ بدايته في بلاد الإغريق حتى ازدهاره في العصر الحديث. وأبرز الكاتب اللحظات التي أثرت في علماء النفس الإنسانيين.

وفي القرن التاسع عشر أعلى كيريغارد من شأن وعي الفرد. فعنده أن الأفراد غير الموضوعيين يقومون بخيارات شخصية ويتجنبون الاعتماد على العلم والموضوعية، ولكنهم يقومون «بقفزات إيمان» حينما ينتقلون من الحالة الحسية حيث تسيطر الانفعالات إلى حالة الفهم الإنسانية الشاملة للدخول في النهاية إلى الحالة الدينية المتمثلة بالتوحيد بالله. وقد استكشف نيتشه في القرن ذاته الطرائق التي يمكن للفرد فيها تجاوز القيم والقيود التقليدية ليصبح «الإنسان الأمثل» [سوبر مان].

وفي القرن العشرين اهتم بوبر بالعبث الذي يواجهه الأفراد بسبب لا إنسانيتهم ونزوعهم إلى بناء علاقات تتسم بالصدام بين «أنا ـ هو» حيث تستخدم «أنا ـ هو» لغايات أنانية. فيعرض بوبر عوضاً عن ذلك علاقة «أنا ـ أنت» ـ أي حساسية متبادلة بالشعور أو بالتمثل الوجداني، حيث المشاركة بالمعرفة والشعور تدفع بالحياة إلى مرتبة روحية أعلى.

وأسهم هايديغر بفكرة إن البشر قادرون على ابتكار إمكانيات أفضل للحياة، بوساطة فكرته الفينومينولوجية القائلة إن نظرة الإنسان إلى العالم قد صاغتها حوادث تاريخية، وأن ثمة ضرورة لإعادة تفسير هذه النظرة على أساس مراجعة الآراء الراهنة والمستقبلية. وقد وسع سارتر فكرة الحرية الشخصية مع المسؤولية عن خياراتنا وأفعالنا وكانت حجته انه ما من شيء يحول دوننا وصوغ وجودنا لنكون كما نرغب ونريد.

ترتبط الأفكار الوجودية/الفينومينولوجية بكل من التكامل والوعي. فالمنهاج الإنساني بتركيزه على الصراع والحرب والجوع وما شابه يحمل الشروط الإنسانية إلى وعي الطلاب ويواجه تساؤلاتهم حول ما إذا كانت هذه الشروط طبيعية ويفتح بالتالي إمكانات جديدة لهم وللعالم الذي يعيشون بين ظهرانيه.

التيار الثالث في علم النفس

تأثر المنهاج المتكامل بتيار ثالث في علم النفس، ومصدر هذه التسمية تناوله القصور الذي يعتور كلا المدرستين السلوكية والفرويدية. فعلماء النفس الذين ينتمون إلى التيار الثالث يأخذون على المدرسة السلوكية ما تتسم به من نزعة

آلية ونظرة السلوكيين إلى المتعلم كفكر حيادي، متجاهلين الاستجابات الانفعالية والجوانب السامية من الشخصية كالغيرية (حب الغير). كذلك يأخذ أصحاب التيار الثالث، على المدارس الفرويدية مبالغتها في التشكيك في طيب دوافع الأشخاص وتشديدها على تأثير القوى الانفعالية المرضية اللاشعورية.

كان الراحل أبراهام ماسلو، شخصية أساسية في نماء التيار الثالث في علم النفس. فقد كان يرى أن تحقيق الذات له عدة أبعاد، من حيث انه إنجاز حياة، ولحظة عابرة، وعملية نمو طبيعية حين تزول موجبات الشعور بالنقص لدى الشخص وتكون دفاعاته غير مستنفرة نتيجة تهديد. ولقد افترض ماسلو أن لدى الإنسان جوهر بيولوجي. ومن هنا كان مؤدى البحث عن الذات العناية بالبواعث الداخلية التي تشير إلى أن الشخص جزء من الطبيعة بالإضافة إلى أنه كائن فريد[22].

وإذا كان التيار الثالث أساسياً في المنهاج الإنساني، فمن المنطقي أن يشجع على تحقيق الذات، ويترك للطلاب حرية التعبير، والتصرف، والاختبار، وارتكاب الأخطاء، والظهور، والحصول على التغذية الراجعة، واكتشاف أنفسهم. وكان ماسلو يعتقد أننا نستطيع معرفة المزيد عن ذواتنا بتفحص استجاباتنا لتجارب قصوى تثير مشاعر الحب والكراهية، والقلق والكآبة والفرح. فخبرات الدهشة والغرابة والعجب تعتبر عند ماسلو غاية التعلم وبدايته. ولذلك من الحري بالمنهاج الإنساني أن يعلي من شأن مثل هذه الخبرات ويسعى لتوفيرها باعتبارها لحظات يجري فيها نمو المعرفة والذات في آن واحد.

تأمل هذه الحكاية التي جرت في حصة الكيمياء

> كان المعلم يحاول أن يشرح لنا موضوع السكريات وكنا نتثاءب وهو يضيف الغلوكوز إلى أحد محاليل فيهلينغ. ولكن حين أخذ بتسخين المزيج وتحول المحلول الأزرق اللون إلى مادة حمراء صلبة، استقمت في جلستي وأدركت أن اللحظة غدت نقطة تحول في حياتي. وكان أن اشتريت في اليوم ذاته مجموعة غيلبرت الكيميائية وشرعت في إفساد غرفتي وراحة بال والدي[23].

وبالإيمان بالحاجة إلى اكتشاف إمكانات المرء وحدوده بالعمل المجهد بدأ ميهإلى تشيكسنتميهاي دراسته حول الخبرات المثلى والممتعة التي تقتضي تركيزاً عميقاً على ما نقوم به في اللحظة الراهنةـ حيث ينسى المرء مشكلاته ويفقد مؤقتاً إدراك الذات.[24] ويطلق على مثل هذه التجارب مصطلح "التدفق" وهو حاله تتيح للمرء حين تبلغ مستوى ذروة التحدي، أن يتجاوز ذاته، ويصفها بقوله: «إني مستغرق في ما أقوم به إلى حد لا أرى فيه نفسي منفصلاً عن عملي». فهؤلاء الذين يجدون في نشاطاتهم متعة بالغة (في التدفق) تنمو الطاقة الفكرية لديهم إلى حدودها القصوى. وذلك أن خبرات التدفق تحدث حين تكون التحديات البيئية مماثلة لقدرات الشخص ومهاراته. بينما تحدث الخبرات العملية السلبية على النقيض من ذلك في أوضاع تزداد فيها التحديات فوق الاحتمال (القلق) أو حينما تكون مهارات المرء تفوق ما تتطلبه المهمة (السأم). فعلينا أن نسعى مع نمو قدراتنا إلى طلب تحديات أضخم باطراد لنبقى في حالة التدفق.

يحضنا تشيكسنتميهاي على تنمية التركيبية والتعقيد Completity في وعينا، بأن نسعى إلى امتلاك اهتمامات وقدرات متعددة لأن مستقبلنا يعتمد على هذا. وهو يرى أننا لن نهتم بالآخرين أو بالعمل الفعال من أجلهم إن لم نحسم صراعاتنا الذاتية. والتركيبية هنا تتألف من عمليتين على ارتباط وثيق ببعضهما: التمايز ويكون حين يشعر الأفراد أنهم أحرار في أن يسعى كل منهم إلى أهداف خاصة به وأن يصبح مختلفاً قدر ما يستطيع عن كل فرد سواه، ثم التكامل ويكون حين يغدو الأفراد على وعي بأهداف الآخرين ويساعدونهم على تحقيقها.

فكيف يمكن للمنهاج أن يساهم في خبرات التدفق وإدراك التركيبية والتعقيد؟ رغم أن الناس يختلفون عن بعضهم بعضاً من حيث قدرتهم على خوض تجربة التدفق ـ إذ يسهل على بعض الناس الاستمتاع بالحياة اليومية وتحويل الأعمال المألوفة والأوضاع الصعبة إلى فرص ومناسبات للعمل ـ فإن القدرة على معاناة

التدفق يمكن تعلمها. فالمرء يستطيع تعلم السيطرة على الوعي بالتأمل والنظام الروحي. وبوسع اليوغا أن توفر التدرب على السيطرة على تركيز الذاكرة وصياغة أهداف محددة. كذلك يؤدي توفير مجموعة من فرص التعلم إلى ازدياد إمكانية المواءمة بين التحدي المناسب والقدرة. فقد يكون هدف المنهاج تعليم الطلاب بحيث يتمكنون من معاناة خبرة التدفق وتفادي الشعور بالسأم والحصر، بصرف النظر عن الشروط الاجتماعية. ولهذه الغاية، حري بالطلاب أن يتعلموا كيفية إدراك التحديات وتحويل الحظ العاثر إلى مهمات سهلة القياد، والثقة بمهاراتهم. وقد يحدث إدراك التركيبية في الفنون ـ من رقص وموسيقى ورسم ـ التي يستمتع بها الطلبة عموماً، ويمكن تعليمه لتطوير كل من التمايز والتكامل. على أن صب المعرفة في قنوات ضيقة من مواد مجردة، كالكيمياء والبيولوجيا والرياضيات والجغرافيا يعمل بعكس إدراك التركيبية والتعقيد في المجتمع والحاجة إلى الاعتماد المتبادل. وعوضاً عن تدريس كل مادة أكاديمية بمعزل عن الأخرى وكأنها كيان قائم بذاته، يدعو تشيكسنتميهاي إلى الأخذ بمنهاج يساعد الطلاب على الجمع بين المواد الأكاديمية، بما يبين الترابط بين السبب والنتيجة ـ كيف تتصل الفيزياء بعلم الأخلاق، وكيف يمكن للجزيئات العضوية أن تزيد من الشعور بالتعاطف مع الآخرين، واتصال التاريخ بعلم البيئة والاقتصاد والاجتماع وما شابه لفهم السلوك الإنساني[25]. والمنهاج الذي خرج به قد لا يحيط الحلول المبتكرة التي عرضت في الماضي بالقداسة ولكنه يسهل للإبداع أن يؤكد ذاته. وفيما يأخذ الطلاب بإدراك شبكة الأسباب والنتائج التي تقوم عليها الأفعال وتتدرب انفعالاتهم ومخيلاتهم على الاستجابة لنتائج هذه الأفعال ينمو إدراكهم للتعقيد ويمتلكون الفرصة للنجاة في المستقبل.

قدم كارل روجرز الذي ينتمي إلى التيار الثالث في علم النفس إطاراً للمنهاج الإنساني استطاع تحديد الشروط التي يمكن البشر من النمو والسعي إلى الوفاء بمتطلبات الانجاز، مبيناً أهمية العلاقات العاطفية حيث يتمتع المشاركون بالنظرة

الإيجابية وتفهم بعضهم بعضاً. وتقدم كتاباته إيضاحات عملية تبين للمدرسين السبيل إلى تغيير طريقتنا في التفكير بشأن الطلاب والتعلم[26]. ويعتقد روجرز أن لدى الناس جميعاً توجهاً ايجابياً ويمكن أن يصيروا أفضل بقدر ما لديهم من استعداد للصدق والتفهم والثقة بخبراتهم والتعبير عما يخالجهم حقاً من المشاعر. وباعتقاده أن كل إنسان لديه قدرة طبيعية على التعلم وأنه يرغب في مواصلة التعلم طالما كانت الخبرة إيجابية. ولقد أكدت دراساته وأبحاثه أن التعلم يتحقق على الوجه الأفضل عندما:

- تكون الذات غير مهددة (تتقلص التهديدات الخارجية إلى أدنى حد).
- يختار الطلاب مشاريعهم الخاصة ويتابعونها، وينتقون المراجع والمصادر وأساليب التنفيذ، ولكنهم يتقبلون المسؤولية عن النتائج.
- إذا كان الاستقلال الفكري والإبداع والثقة بالنفس هي الأهداف المتوخاة فإن التقويم والنقد الذاتيين يسبقان التقويم الذي يجريه الآخرون.
- التشديد على تعلم كيفية التعلم، الذي يكون عادة أكثر فائدة من تعلم موضوع محدد. فتعلم كيفية التعلم يعني الانفتاح نحو التجرية والتغيير.

ويعتبر روجرز المعلمين والمدرسين ميسرين للتعلم أكثر من كونهم موجهين للتعلم. والإنسانيون مستعدون للثقة والمجازفة، ولا يخشون التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم: «إنك تجعلني أشعر بالضيق حين تقسم الأيمان!»

لئن كانت السنوات الذهبية لعلم النفس الإنساني وحركة الاهتمام بالطاقات الإنسانية الكامنة التي امتدت ما بين الخمسينيات والثمانينيات من القرن العشرين مرتبطة بأعمال ماسلو وروجرز، فالحق أن هذين الرائدين قد أخذا الكثير عن معاصريهم. فقد أوضح رولو ماي، مثلاً، أهمية الإصغاء للتصور الذي يحمله الفرد بدلاً من افتراض السبب في سلوك الآخر. وركز ولهلم رايخ على طريقة الجسم في الدفاع لمواجهة المشاعر غير المقبولة وابتكار أساليب للتغلب

على هذه الدفاعات. كذلك وضع فريتز بيرلز فعاليات علاجية يساعد فيها الأقران أشخاصاً على التوفيق بين إدراكهم لذواتهم وإمكاناتهم المرغوبة. ويضم كتاب The Handbook of Humanistic Psychology مقالات تعرض لتطبيقات علم النفس الإنساني في مجالات مختلفة حيث تساهم الانفعالات والفكر والجسم في تحقيق الذات والصحة. كذلك تعالج هذه المقالات تاريخ هذا الحقل وتكشف عن التوتر بين أولئك الذي يريدون لعلم النفس الإنساني أن يكون أكثر نزوعاً إلى التجريبية أو العلمية وأولئك الذين يسعون إلى طرق تمكن الأفراد من بلوغ مستويات من الوعي أعلى مما هو متحقق، بما في ذلك ممارسات مستمدة من حكماء العالم والمتصوفين. ومثال ذلك التحديات التي يواجهها علماء النفس الإنسانيين من مكتشفات الدراسات الجينية والعصبية التي تقدم إجابات جديدة للأسئلة القديمة: «ما معنى أن يكون المرء إنساناً؟» و «هل هناك ذات متقلبة تتحول سريعاً من طور إلى طور؟ أم هويتنا محددة سلفاً بالجينات أم أنها تتشكل وفق مقولات ولغة مفروضة اجتماعياً؟».

ولقد برزت في علم النفس الإنساني الاتجاهات التالية. فأولاً هناك الاتجاهات التجريبية التي تأخذ بدعوة رئيس رابطة علم النفس الأمريكية مارتين إي. اف. سيليغمان، ما بين 1998ـ1999 إلى علم نفس ايجابي يركز على معرفة الأسباب التي تجعل الناس ينجحون، ويدرس كيف تساعد العاطفة بالتضافر مع تأثيرات الأمل والتفاؤل على الإجابة عن المسائل الوجودية.

ثانياً، نجد أصحاب مذهب التجاوز والتسامي يتوسلون بطرائق روحية من آسيا، كالبوذية، وهدفهم بلوغ مستويات أعلى من الوعي وطرائق بديلة للانتماء إلى العالم. ويعرف هذا الاتجاه باسم التيار الرابع في علم النفس.

وعلى النقيض من الجهود المألوفة الرامية إلى امتلاك المهارة والحذق في استخدام المقدرة التحليلية حيث يتعلم الطلاب استخدام مقولات وأنظمة معينة لتقييم أمر أو شخص ما وتحليل الحاضر اعتماداً على تجارب الماضي، يشجع

علماء النفس الذين ينتمون إلى هذا التيار على الأخذ بطرائق إضافية في التعلم والمعرفة، كأن يسترشد المرء بالحدس ـ صوت داخلي، شعور، فكرة أو صورة. والتفاعل بين العقلاني واللاعقلاني ضروري للمخيلة المبدعة وشرط لازم للتفكير المنطقي.

يجعل الوعي من الممكن بلوغ مستوى أعلى من التفكير يتجاوز ما نصادفه في العمليات الرسمية. وكما قال آينشتاين: «ما من مشكلة يمكن حلها بنفس الإدراك الذي أوجدها. فعلينا أن نتعلم رؤية العالم بنظرة جديدة». فمنطق الرؤيا مثال على التسامي إلى مستوى أعلى. ووفق هذه المقولة ينتقل من بلغوا درجة عالية من التحقق من نقطة واحدة في الزمان والمكان إلى مواقع متعددة بما لديهم من منظورات مختلفة تفسح المجال للاستبصار وإمكانية التحول[27].

ثالثاً تطرح الاكتشافات الجديدة المستقاة من دراسة الجهاز العصبي والجينات تحديات أمام الإنسانيين بما تقترحه من أن الوعي نشاط كيماوي وعصبي، وأن عوامل الشخصية، مثل روح الدعابة والحب الرومانسي والتعاون والجماليات محددة سلفاً بعمل الجينات[28]. ومن جهة أخرى، يذكر العلماء المختصون بالدماغ بان الأدمغة لا تعمل في عزلة، وأننا لسنا محددين منذ ولادتنا بشكل ثابت، بل نستطيع أن نتغير أو يمكن تغييرنا وهذا يتوقف على البيئة. وتعتمد الارتباطات العصبية على الخبرات التي هي أساس هويتنا. ولا نعلم كيف تقوم بنى الدماغ بتفعيل وظائفها المترابطة حين تقع ظاهرة معينة.

ما انفك الإنسانيون يعتقدون بأن كل ذات فريدة وأن هذه الذاتية تسمح بتفسيرات فردية غير موضوعية للأحداث وإمكانية ممارسة الاختيار والمسؤولية.

تشير الدراسات النفسية والعصبية إلى أهمية التغلب على الانفعالات السلبية بتعزيز القدرة العاطفية والسيطرة المعرفية على الانفعالات. ولذلك تقوم المدارس بتطوير برامج لمساعدة الطلاب على إيقاف النوازع القهرية وكبحها، وتعيين

المشاعر والتفكير في حلول بديلة لما يعترضهم من مشكلات. وثمة اعتقاد بأن الطلاب حين يدركون انفعالاتهم ويفهمونها تتحسن قدرتهم على حل المشكلات وييسرون المرونة الإدراكية.

تقف النماذج المدرسية للانضباط الذاتي المستمدة من علم النفس المعرفي بما فيه من استراتيجيات لاستيعاب النص المكتوب والمحاضرة واستراتيجيات ما وراء الإدراك للتخطيط والمتابعة والسيطرة المعرفية، على النقيض من النماذج الإنسانية التي تركز على التحفيز والانفعالات، بما في ذلك استراتيجيات تعزيز الثقة بالنفس أو الفعالية الذاتية، كالحديث الإيجابي («أستطيع أن أفعل هذا») أو زيادة الاهتمام بتحويل المهمة المطلوبة إلى لعبة، والتغلب على الانفعالات السلبية مثل القلق لبلوغ أهدافهم الخاصة.

المقدمات التاريخية للمنهاج الإنساني

حينما عرض شابيرو لأصل التربية المتكاملة، شبه نشأتها بتاريخ العلوم الإنسانية، حيث انخرطت مختلف فلسفات الحركة الإنسانية في علم النفس وحركة الطاقة الكامنة للإنسان ومن ضمنها برامج الثقافة المضادة التي عرفت في الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين. ويخلص شابيرو إلى أن ثمة نزعة إنسانية تبرز بين الحين والآخر لتعبر عن الكفاح والتطلعات.

الإغريق والرومان القدماء

نشأ المفهوم الكلاسيكي للإنسانيات في حضن تقاليد الإغريق التي ترى أن هدف التربية بناء الإنسان المتوازن المتناسق روحاً وجسماً. وقد حاول هذا المذهب التربوي الإجابة على معنى الإنسان: أي تبيان معنى الحياة والموت ومعايشة درجات عليا من السعادة فيما يحقق الإنسان التميز في الأداء. وقد اعتقد الإغريق والرومان، الذين أخذوا عن الإغريق حضارتهم، أنه ليس يكفي أن يزداد الطالب معرفة بل أن يزداد سعادة.

وكان الأثينيون يعلون من شأن الحرية وإنماء القدرات البدنية والنفسية والفنية. إلا أن نموذج التربية عند الإغريق كان يقتصر طبعاً على القلة، كما كانت التربية تختلف باختلاف الظروف الاجتماعية والأزمان. ففي الحقبة الأثينية المتأخرة، مثلاً، أشاعت فترة الرخاء طلب الشهرة والثروة عوضاً عن السعي إلى المعرفة في حد ذاتها.

ولقد أنشأ كل من الفلاسفة الإغريق، على تضارب معتقداتهم مدرسته الخاصة. فكانت الرواقية، مثلاً، إحدى هذه الفلسفات التي حظيت يومئذٍ بالاهتمام بسبب من أخذها بانضباط الذات والخلق. وقد اتبع الرواقيون النماذج السقراطية كالتحلي بالزهد والاعتماد على النفس والصبر والفضيلة فعلموا طلبتهم عدم المبالاة بالألم والقبول بما تأتي به الحياة. فيما بعد تولى الإمبراطور ماركوس اوريليوس والمسيحون الأوائل رعاية الرواقية.

والرواقية حافلة اليوم بمن يأخذون بمذهبها من الكتاب أمثال بيتر جيبون الذي يدعو إلى إعادة التعريف بالأبطال إلى المناهج في مسعى لبعث عظمة أمريكا. وكما في دراسة الأعمال الأدبية الخالدة التي تحدرت من الإغريق والرومان، فإن دراسة حياة الأبطال هي بحث من أجل جعل أنفسنا أفضل لكي نرى كيف يمكن للأبطال أن يطوروا حياتنا ويحسنوها إلى الأفضل، وندرك أن شخصية الإنسان وقدرته الفكرية متساويتان من حيث الأهمية. ولقد قال كلينتون حين كان رئيساً للولايات المتحدة أنه كان يقرأ تأملات ماركوس اوريليوس مرتين في العام.

وكما يرى القارئ في الجدول 1ـ1 فإن الاستعارات والأفكار الإنسانية في التعليم لا تنقطع عن الظهور كالقول: «الأصالة ليس بالأصل!». ومع أن هذه الأفكار التي وضعت للإعلاء من شأن الفرد وظلت متداولة ردحاً طويلاً من الزمن فإنها قلما كانت من صميم المنهاج الرسمي الذي ينطوي على انحياز إلى السلطة والتحكم.

العلوم الإنسانية التقليدية

ما انقطعت الثقافتان الإغريقية والرومانية تبعثان بين حين وآخر استنهاضاً لأفضل ما أتت به الحضارة والإنسانية. وهاتان الحضارتان تجدان سندهما في هدفهما الرامي إلى تحقيق حرية الفكر والإبداع والتعبير. بيد أن هذا المنهاج غالباً ما يغدو نخبوياً، مقصوراً على صفوف دراسية، مختارة، ومقلداً للمعلمين الإغريق والرومان.

إبان عصر النهضة في إيطاليا كان الإنسانيون يشددون على إنماء الشخصية والثقافة، والحرية، وأخذوا عن الإغريق فكرة إنماء العقل والجسم والأخلاق بصورة متناغمة، والهدف من ذلك تميز الفرد وتحقيق الذات. وجدير بالتنويه عنايتهم بالجميل، بما في ذلك الجمال الحسي.

ولقد كانت قضية انتساب العلوم الإنسانية التقليدية إلى المنهاج الإنساني الحالي موضوع دراسة بينت أن كلاهما يعنيان بالقيم والذاتية العميقة ومشاعر الطلاب والهوية الشخصية بالإضافة إلى البحث العلمي. وتكمن الاستمرارية في أنه لديهما الهدف ذاته، أي إنماء الروح الإنسانية.

كما هو الأمر في العلوم وفروع المعرفة الأخرى يمكن تدريس العلوم الإنسانية لأهميتها الشخصية أو لإعادة إنتاج نسخ لا حياة فيها. ويمكن أن نجد الاختلاف بين النهجين بالسؤال عما إذا كانت الدراسة تسهم في فهم المرء لذاته وإلهامه وتغني مخيلته أو دهشته. ونرى أمثلة على ما تقدم عند مدرسين مثل كينغسلي أميس الذي طرح على طلابه السؤال، فيما كان يدرسهم موضوع الرواية البريطانية، أن يصنفوا أعمالاً روائية، ليس على أساس من أهميتها، وإنما لما فيها من متعة خالصة».

الجدول 1-1 أفكار إنسانية تخالف المنهاج المؤسسي

أفكار إنسانية	أصوات بعيدة
«اعرف نفسك ـ الحياة التي لا تمتحَن لا يقيض لها النجاح»	سقراط (469-399ق. م)
«المتعلم ليس إناء فارغاً ينبغي ملؤه وإنما شعلة يجب إيقادها»	أفلاطون (427-347ق.م)
«التعليم عملية داخلية تدعمها أدوات خارجية ويحقق الأفراد بوساطتها إمكاناتهم».	أرسطو (348-322ق.م)
«ينبغي أن يهدف التعليم إلى الحرية والإبداع والتعبير عن الذات»	بترارك (1304-1374)
«لدى الإنسان القدرة على أن يعيش حياته وأن يتحمل مسؤولية ذلك»	اراسموس (1469-1592)
«إن خلق المرء ومقدرته على تقويم شخصيته وتعيين حاجاته المادية والروحية وإشباعها وفهم الآخرين والتعاون معهم لأهم من امتلاك المعرفة النظرية أو العملية».	مونتين (1533-1592)
«العقل والبدن مترابطان أوثق الترابط ولا يمكن الفصل بينهما».	لوك (1632-1704)
«يولد الأطفال أخياراً ولديهم غريزة حفظ الذات والتعاطف والمشاعر الخيرة تجاه الآخرين».	روسو (1712-1778)

«ما من إنسان يحق له التحكم بإرادة إنسان آخر أو قراراته». كانت (1742–1804)

«ينبغي أن تكون العلاقة بين الطالب والمعلم كالعلاقة بين الأم والولد ـ إنها عملية شراكة تحفزها الصداقة والتعاون والمعونة المتبادلة والحب». بستالوتزي (1746–1827)

التعليم المتدرج

كانت لآراء بستالوتزي وروسو والإنسانيين الآخرين أثرها على فرانسيس دبليو. باركر (1831–1902) في وضعه القيادي يوم كان مفتشاً للمدارس في مدينة كوينسي بولاية ماساتشوسيتس، ثم في جامعة شيكاغو حيث دعا إلى النظر في ميول الطالب واعتبار الطالب وليس المواد هدف التدريس. وقد خلف جون ديوي باركر في شيكاغو حيث أضاف التعليم المدني والاجتماعي إلى المنهاج في كليته لمنافعهما العملية ولكونهما النقطة المركزية في نجاح الفرد. والآراء التي أتى بها ديوي حول مسؤولية الطالب والتعلم بالتجربة تتفق مع المنهاج المتكامل. بيد أنه افترق عن أسلوب التسامي إلى البحث والإجابات الوعظية على التساؤلات الأخلاقية حول الخطأ والصواب.

الصور الروحية

كانت الأعمال الكلاسيكية الإغريقية إلى جانب الكتاب المقدس والديانة الرسمية المصادر المعتمدة في نماء الشخصية ومسائل الوجود عند معظم الناس حتى القرن العشرين. ولكن اليوم توجد حركة التسامي في المنهاج التي تتجاوز الديانة الرسمية وتفيد من أعمال رالف والدو إمرسون (1803–1882) الذي رأى أن بوسع التعليم أن يوقظ إمكانات جديدة لم يجر الخوض فيها من قبل «بالكشف» عن داخل الشخص عوضاً عن الاقتصار على «زرع» المعلومات. وقد دعا إمرسون في هذا إلى الاعتماد على الذات واسترشاد المرء بحدسه فيما يتصل بالخطأ والصواب والتفاؤل بشأن ما يمتلكه من قدرات لتطوير نفسه.

ولقد أفسح الإرث الإنساني المجال لظهور قضايا محورية في منهاج اليوم: كيف يمكن للفرد أن يهرب من التقاليد الاجتماعية والقيود التي تفرضها الضغوط الاقتصادية والسياسية لجعل الفرد يمتثل ويذعن للمجتمع! وهل بوسع المنهاج أن يرعى الولاءات والعلاقات الشخصية الضرورية للعيش في عالم يفتقر لليقين؟ وهل يجدر بالمنهاج أن ينمي مقدرة الطالب على القيام بخيارات تتفق مع أحلامه أم يقتصر على مساعدته على الامتثال لوجهات نظر الحكومة وأرباب العمل؟

نقد المنهاج الإنساني

هناك ثلاثة مآخذ توجه للإنسانيين (1) يذهب النقاد إلى أن الإنسانيين يعلون كثيراً من شأن طرائقهم وأساليبهم وتجاربهم عوضاً عن إعلاء شأنها من حيث عواقبها بالنسبة للمتعلمين. وأن الإنسانيين على ما يقول هؤلاء النقاد قد تراخوا عن رؤية الآثار البعيدة المدى المترتبة على برامجهم. ولو أنهم نظروا بقدر أكبر من التروي والتمحيص في تقويم مناهجهم فلربما استطاعوا أن يروا ما قد ينجم عن استخدامهم لطرق تستثير الانفعالات، مثل التدرب على زيادة الحساسية والجماعات المتقابلة، من ضرر نفسي أو عاطفي لبعض الطلاب. كذلك فإن الوعي الذاتي الذي يشجعون عليه لا يؤدي دائماً إلى تغيير نحو الأفضل. ولقد هاجم بعض الأهالي التقنيات التي يعتمدها الإنسانيون كتمارين التنفس العميق باعتبارها ممارسات دينية من «العصر الجديد». وهناك ما يروى عن طفلة في الثامنة من العمر قيل أنها أرسلت إلى «عطلة قصيرة» داخلية «وتركت هناك»، ورواية أخرى عن طفلة في روضة أطفال كانت تلجأ إلى التنفس العميق كوسيلة للتخلص من صوت والدتها حين تؤنبها على سلوك أتت به. وثمة دعاوي قضائية يزعم أصحابها أن عنصر الصحة العقلية في المنهاج الإنساني بمثابة ممارسة غير قانونية لعلم النفس من طرف المعلمين». ومن الأهل من يخشى أن يؤدي المنهاج إلى تغيير قيم الأطفال ومواقفهم وسلوكهم عبر عملية مشاركة صريحة في اتخاذ القرارات. (2) ويذهب نقاد آخرون إلى أن الإنساني لا يهتم بما فيه

الكفاية بتجربة الفرد. والواقع، أن بعض البرامج تبدو وكأنها تطالب بتماثل الطلبة وتعتبر السؤال المفتوح انحرافاً خطيراً ويعرقل مسيرة التطور[29]. ومع أن الإنسانيين يقولون أن منهاجهم يدعو إلى الفردية، فإن كل طالب في صف معين يتعرض في الواقع إلى الإثارة نفسها التي يتعرض لها رفاقه. فمثلاً قد يتوقع أن يشارك كل منهم في ألعاب جماعية تقوم على التخيل والعداء بين المشاركين وتمارين لتنمية الوعي. (3) ومن جهة أخرى، قد يدعى النقاد، كما سبق القول، أن الإنسانيين يبالغون بالتشديد على الفرد. فهؤلاء النقاد يودون أن ينهض الإنسانيون بقدر أكبر من المسؤولية تجاه احتياجات المجتمع ككل.

وتتخذ الردود على هذه الهجمات أشكالاً مختلفة. ومن ذلك أن الإنسانيين يقرون بإمكانية إساءة استخدام أسلوبهم في التعليم ولكن المدرسين الذين يسيئون إلى دورهم التعليمي لا بد سيقومون بذلك سواء توفرت لهم الأساليب العاطفية أم لم تتوفر. علاوة على ذلك، من المرجح أن تقل الأمثلة على سلوكهم السلبي والمخرب، لأن المذهب الإنساني يساعدهم على زيادة معرفتهم بأنفسهم. كذلك ليس من الضروري أن يشارك كل الطلاب في المنهاج الإنساني لأن هذا المنهاج في المرحلة الحالية من تطوره ربما يكون غير ملائم لكافة الطلاب. إلا أن هذا المنهاج يعد بتحقيق الإمكانات الديمقراطية في مجتمعنا بشكل أوفى. فالأهداف التي يسعى إليها المنهاج الإنساني تستدعي طلاباً يستطيعون إدراك الموضوعات بوضوح والقيام بالتصرف العقلاني والاختيار وتحمل المسؤوليات من أجل حياتهم الخاصة وبيئتهم الاجتماعية معاً.

يعتقد إف. هانوتش ماكارتي بأن من الضروري مكافحة التصورات التي تقوم عليها التربية الإنسانية لكونها فوضوية وتفتقر إلى الغاية ومحرومة من الأهداف المشتركة ولذلك يغير في العبارات التي كانت سائدة في سبعينيات القرن العشرين ـ إذا ما شعرت بأنه جيد، قم به». «وقم بالأشياء التي تخصك» ـ بأن يضيف إلى كل منها عبارة «طالما أن ذلك لا ينال من كرامة الآخرين

وإمكاناتهم»[30]. وبكلمات أخرى، فإن ماكارتي يعتقد بأن على الإنسانيين أن يهتموا بسعادة الآخرين، وأن على المرء ألا يسعى إلى المتعة الشخصية بينما يكد الآخرون كالعبيد.

قبيل وفاته، طرح ماسلو مسألة ما إذا كنا نستطيع جعل التعليم يهدف إلى النماء الشخصي والتعليم في الوقت ذاته وامتلاك المقدرة في الحقول الأكاديمية والمهنية في آن معاً[31]. وذهب إلى أنه ليس من المستحيل الجمع بين الهدفين، ولو أن ذلك أمر عسير. (كثيراً ما يعتبر الدور الذي يضطلع به المدرس بوصفه حكماً ومقوماً لمواءمة التعليم مع المعايير يتنافى مع دوره الإنساني). وقد عبر ماسلو في آخر مقال له عن عدم ارتياحه عن بعض الممارسات المتعلقة بمناهج من النوع الذي يعتمده ايسالين ESALEN (مركز في ولاية كاليفورنيا يوفر العديد من المقاربات التي تتناول الوعي ويظهر توجهاً ضد المذهب العقلي ومعاكساً للعلم والنظام والعمل الشاق). وكان يقلقه أمر أولئك الذين يرون القدرة والتدريب أمراً غير ذي صلة. فتعلم المحتوى، عند ماسلو، ينبغي ألا يعني إنكار النمو. فكان يرى أنه يمكن تدريس المواد العلمية بالطريقة الإنسانية بهدف استثارة الإنسان. ودراسة حقل معين تنطوي على ما يعين على رؤية العالم كما هو الواقع، وتدريب على امتلاك الإدراك الحسي، ودفاع في مواجهة اليأس. فأن يعتقد المرء بأن المعرفة الحقة ممكنة، وأنه من الممكن لحمقى مساكين من البشر الاتحاد معاً ودفع المعرفة المحققة علمياً قدماً إلى الأمام لبلوغ قدر ضئيل من اليقين يوفر لنا التشجيع للاعتماد على أنفسنا وقوانا الذاتية.

يحمل العديد من الأمريكيين نظرة سلبية للمقاربة الإنسانية. فلئن كان معظم الناس يؤيدون زيادة الطاقة الكامنة في الإنسان وقيمة الذات باعتبارهما غايتان في حد ذاتهما، لكن قد تخالجهم الريبة بما يبدو لهم كأنه إجراءات غريبة مثل استكشاف ما تنطوي عليه الحواس عبر تدريبات اللمس والشعور والتشديد على ما هو حسي، إن لم يكن جنسياً. فإذا اعتقدنا أنه لا يمكن الفصل بين الشعور

والسلوك، فينبغي إذاً عدم الفصل بين المشاعر والمظالم التي يتعرض لها المرء من أقرانه. وبدلاً من شعور الطلاب «ببهجة» التجوال على غير هدى قد يشعرون «بالغضب» والثورة التي تنتاب الأطفال الذين يتعرضون للظلم والاستغلال.

كذلك فإن الذين يدعون إلى إعادة البناء الاجتماعي يطالبون الإنسانيين بالقيام بما هو أكثر من تقوية المقررات الدراسية الحالية. فليس يكفي عندهم الإتيان بأساليب جديدة في التعليم تشرك المتعلمين ومشاعرهم في كل درس. ذلك أنهم يريدون توسيع حدود المنهاج الإنساني من دراسة الذات إلى التغيير السياسي بالتثقيف الاجتماعي؛ ويودون من المنهاج الإنساني أن يتضمن مجالات إشكالية مثل الطب وعناية الوالدين والتعصب الجنسي والصحافة. فهؤلاء النقاد يريدون للمنهاج الإنساني أن ينهض بفضح الظلم للحد من الضغوط التي تقيد نماء المتعلم. والمزج بين الإنسانية وإعادة البناء الاجتماعي يحاول حل هذه الشكوى.

ملاحظات ختامية

تشتمل المجالات الهامة لأهداف المنهاج على الإصغاء والتقييم الذاتي والإبداع، والانفتاح تجاه الخبرات الجديدة وتحديد الأهداف. فلدى المتعلمين اهتمام حقيقي باكتشاف معنى الحياة، ولذلك على مطوري المنهاج العناية بهذا الاهتمام. والحق أن الجمع بين المشاعر والحقائق ينطوي على منطق سليم. ومما يدعو للقلق أن الدراسات التي تتناول التفاعلات المتبادلة التي تجري في الصف كشفت أن 1% فقط من الوقت المخصص للتدريس يوجه لتقدير مشاعر الطلاب حيال ما يتعلمونه. كذلك يجدر بنا أن نساعد على امتلاك طرائق مختلفة من المعرفة. ومع ذلك، فإنهم قلائل الذين يرغبون بأن ينحصر التعليم بالمنهاج الإنساني وحده أو أن يعمم على الجميع. إذ لدينا الكثير لنتعلمه قبل أن نستطيع تطوير مناهج تساعد الطلاب على أن يصبح لديهم توجيه ذاتي.

إن أفضل ما تفتق عنه الفكر لدينا يومئ إلى أن التوجيه الذاتي ربما يأتي من مناخ من الثقة ومشاركة الطلاب في القرارات بشأن ماذا نتعلم وكيف نتعلم (نموذجيا، بين تقرير الطلاب أن 95% من التدريس يتعلق بموضوع ماذا نتعلم و 5% يتعلق بكيف نتعلم)، والجهود الموجهة لتعزيز الثقة واحترام الذات. اما العقبات التي ينبغي التغلب عليها فتتجلى في رغبة بعض المؤسسات والأشخاص بالاستمرار في التسلط على الآخرين وعدم الثقة بالطبيعة البشرية وافتقار الطلاب للخبرة في تحمل مسؤولية تعلمهم.

ولكن ثمة مقاربة مثمرة لتطوير المنهاج الإنساني قد بدأت، وتشمل تركيزاً على حاجات المتعلمين البدنية والعاطفية ومحاولة تصميم تجارب تعلمية من شأنها أن تلبي هذه الحاجات. إضافة إلى الفكرة القائلة أنه ينبغي أن تكون معايير المنهاج والأنشطة ملائمة للقضايا الانفعالية التي تبرز في أوقات معينة قوية ملحة. فقد يسأل مطورو المنهاج كيف يمكن تصميم مادة معينة على نحو يعين الطلاب على مواجهة أزمات نمائية. فالمراهقون الذين يعانون، مثلاً، أزمة هوية ويحاولون تسوية نزاعاتهم مع آبائهم. قد يدرسون التاريخ ليتبينوا أصول مواقف الأهل ومعتقداتهم، وتأمل ما لهذه الأصول اليوم من مصداقية. وقد يستخدم الطلاب العلوم لبلوغ ما يحتاجون إليه من تماسك منطقي وفهم للعالم عوضاً عن دراسة موضوعات منعزلة. أو ربما يلجؤون إلى الفنون للتعبير عن مشاعرهم ورغباتهم الطبيعية بأن يكونوا على سجيتهم.

وثمة فكرة تتصل بما تقدم وبمقتضاها يولي المعلمون مزيداً من الاهتمام بما يحمله الطلاب إلى الصفوف من توجهات تحفيزية وعاطفية. وبقدر ما تدفع النوايا والأهداف والمعتقدات الطلاب وتغذي أفكارهم يشجعهم المنهاج على التعبير وتمحيص معتقداتهم من منظورات أخرى. فمن خلال التحدي والاختيار والجدة والتخيلات والمفاجأة والفاعلية وغير ذلك من المعالم البارزة للمنهاج

الإنساني، يقوم المعلمون على رعاية الطلاب ككل بوصفهم أشخاصاً يهتمون بالآخرين ويتابعون تحقيق أحلامهم ولا يقتصر الأمر عندهم على إتباع مسارات من وضع الحكومة وأرباب العمل.

إن الرأسمالية والفلسفة العلمية تهدفان، متوسلتين بالمنهاج الذي تقرره المؤسسات، إلى «ملء الأواني الفارغة» بينما يقوم الكثير من المعلمين بتنفيذ المنهاج الإنساني الذي «يوقد النيران في المتعلمين».

أسئلة

1- تناول موضوعاً يثير اهتمامك. كيف يمكن تدريس هذا الموضوع بحيث يتجنب إضعاف ما هو شخصي لدى المتعلمين؟

2- ما ردك على أولئك الذين يعتقدون أنه ليس من شأن المدارس أن تتحمل المسؤوليات المعقدة لما يتضمنه المنهاج العاطفي وأن مثل هذه البرامج قد تنتهك الحريات المدنية للأطفال؟

3- ناقش المخرجات المتوقعة من أحد الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية يضم ما يلي: (آ) «زاوية حزينة»، (ب) عجلة «أنا أشعر» مع سهم يشير إلى «ممتاز»، «متعب»، «مريض»، «خائف»؛ (ج) نبتتان، إحداهما مهملة والأخرى محبوبة، وذلك لنظهر للصغار أن «النبتة التي نحبها أكثر ستنمو أكثر، شأنها في ذلك شأن الناس».

4- وُجِّهت الاتهامات إلى مصممي البرامج العاطفية بأنهم يجعلون الصحة العقلية الجيدة معادلة للامتثال والإذعان. ويقال أنهم يروجون للخضوع لأنظمة وتعليمات المدرسة ولا يشجعون ذلك الضرب من المبادرة والتفرد والإبداع الذي يتطلبه التغيير «هز القارب» ويمنح المتعلمين السيطرة على المؤسسة التي يتواجدون فيها. فإلى أي حد تصدق هذه الاتهامات؟

5- ادرس ملياً بعض الأفكار والاهتمامات والنشاطات المتصلة بالمنهاج الإنساني فأي منها يحتمل أن يتحقق له النجاح ويكون له تأثير مستمر على ما يتم تدريسه؟ وقد تود أن تتناول (آ) افتراضات سيكولوجية حول أهمية الحرية والتعلم بالعمل والمغامرة؛ (ب) آراء حول المعرفة مثل التشديد على المعرفة الذاتية أو الحدسية، والفكرة القائلة أن المهم في المقررات الدراسية أن يجد المتعلم في ما يتلقاه ما يحقق ذاته؛ (ج) أساليب التدريس (توضيح القيم، ألعاب تعاونية، استخدام الأحلام إلخ...).

6- ما موقفك من موضوع الطبيعة البشرية؟ هل تعتقد أن الشر متأصل في الإنسان أم أن الناس ينزعون من حيث الجوهر إلى الخير والبناء؟ ما هو تأثير المنهاج على إجابتك؟

7- لماذا كان المفكرون العظام يدعون على امتداد التاريخ إلى حرية التعلم، ومع ذلك نجد المدارس من حيث هي مؤسسات قد اختارت في معظمها السيطرة على التعلم؟

بحوث استراتيجية مقترحة

قراءة انفعالات الطلاب. لاحظ أو صور بكاميرا الفيديو طلاباً في وضع تعلمي واسأل المعلمين إن كان هؤلاء الطلاب يبدون انفعالات ايجابية (أمل، زهو، تمثل وجداني، ابتهاج إلخ...) أو سلبية (خوف، إحباط، خجل؛ قلق). قارن بين تقدير المعلم/ المدرس والتقرير الذاتي للطلاب عند استعادتهم لمشاعرهم. وكيف تتقاطع انفعالات الطلاب مع الأداء والرغبة بالتعلم؟

التعلم دون تصنيفات رسمية

اطلب من الطلاب استخدام حدسهم قبل تقديم المقولات والإجراءات المتعلقة بموضوع الدرس، مثلاً، دع الطلاب يعبرون عن حدسهم ومشاعرهم بشأن كأس مليء بالماء، وذلك قبل أن تدرسهم الكسور أو القياس. قارن الأداء في تعلم المفاهيم مع مجموعة لم يمهد لتعلمهم بخبرة حدسية.

تحديد العوامل التي تؤدي في مدرسة أو صف إلى شعور الطالب بالاغتراب وتلك العوامل التي تيسر تحقيق الذات.

اطلب من الطلاب وصف العوامل التي تجعل من مدرستهم أو صفهم مكاناً جيداً يطيب لهم والعوامل التي تجعل منهما مكاناً أشبه بالسجن. يمكن للطلاب توثيق الإجابات باستخدام الفيديو الرقمي.

تعيين مسألة البحث

ثمة طريقة مفيدة للبدء بالبحث هي اعتبار مصدر مطبوع بداية للبحث، وليس الناتج النهائي له. اختر نصاً أو مرجعاً في الفصل الأول وتحقق مما يعتوره من نقص تود معالجته.

تنوع توجهات التعلم

نعتقد أن المثابرة أمام الصعاب تعتمد على كون المرء لديه «توجه نحو الأداء» (فيقلقه ارتكاب الأخطاء) أم لديه «توجه نحو التعلم» (تطيب له التحديات الجديدة). هل هذان التوجهان سمتان راسختان في أي فرد أم تراهما يختلفان باختلاف مادة الدرس أو الظرف)؟

تعيين قوة الفكر مقابل قوة الانفعالات.

ينزع النظام الانفعالي إلى الهيمنة على طاقات الدماغ لذلك فسيطرة انفعال ما على الفكر أسهل من سيطرة الفكر على الانفعال. ابتكر «تجربة فكرية» تبين قيمة محاولة تفعيل المنظومتين.

المراجع الهامشية

1. Clinical Education and the Doctor of Tomorrow (New York: New York Academy of Medicine, 1994).

2. Stewart B, Shapiro, The Place of Confluent Education in the Human Porential Movement: A Hisrorical Perspective. (Lanham, MD: Lanham Press of America. 1998).

3. Stewart B. Shapiro. "The Instructional Values of Humanistic Educators: An Expanded Empirical Analysis," Journal of Humanistic Education and Development 24, no. 3 (June 1987): 155- 1 70.

4. Maharishi Mahesh Yogi, Maharishi Mahesh Yogi on the Bhagavad-Gita: A New Translation and Commentary (Baltimore: Penguin, 1969),470.

5. Ira Shor, Empowering Education: Critical Teaching for Social Change (Chicago: University of Chicago Press, 1992).

6. Dwayne E. Huebner. The Lure of the Transcendent: Collected Essays. V. Hillis, ed., A. W. F. Pinar. coll. (Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum. 1999).

7. A. W. Astin and H. S. Astin., Meaning and Spiritualism in the Lives of College Faculty: A Study of Values and Stress (Los Angeles: Higher Educational Research Institute. UCLA. Nov. 1998).

8. Michael Waldholtz. "Flower Power: How Gardens Can Improve Your Mental Health," Wall Street Journal. no. 74 (Aug. 26, 2003): D3.

9. Louise Montello, Essential Musical Intelligence (New York: Crest Books. 2003).

10. Evan R. Keislar, "A Developmental Model for a Curriculum in the Primary Grades" (unpublished paper, UCLA Graduate School of Education, Los Angeles. 1983).

11. John Dewey, Experience and Education (New York: Macmillan, 1939).

12. Kenneth E. Resch, "Wordsworth, Whitman and Us: Finding Personal Relationships," English Journal (April 1988): 19-22.

I3. Philip H. Phenix, "Promoting Personal Development through Learning," Teachers College Record 84. no. 2 (winter 1982): 301-317.

14. Margot Grallert, "Working from the Inside Out: A Practical Approach to Expression," Harvard Educational Review 61. no. 3 (Aug. 1991): 260-269.

15. Nel Noddings, "Excellence as a Guide to Educational Development through Learning," Teachers College Record 94. no. 4 (summer 1993): 730-743.

16. Jessica Porter, "Drawing on Indian Traditions and Culture, New Curriculum Seeks to Reduce Suicide Rate," Education Week (Feb. 24,1993): 6-7.

17. David W. Orr, Ecological Literacy-Education and the Transition to a Post Modern World (Albany: State University of New York Press, 1992).

18. Arye Carmon, Problems in Coping with the Holocaust: Experiences with Students in a Multinational Program, American Academy of Political and Social Sciences, Annals 450 (July 1980).

19. Erik Erikson, Identity, Youth and Crisis (New York: Norton, 1968).

20. Lee Bell and Nancy Schniedewind, "Reflective Minds/Intentional Hearts: Joining Humanistic Education and Critical Theory for Liberating Education," Journal of Education 169, no. 2 (1987): 55-79.

21. Donald Moss, "The Roots and Genealogy of Humanistic Psychology," Journal of Humanistic Education and Development 7 (2002): 5.

22. Abraham H. Maslow, "Humanistic Education," Journal of Humanistic Psychology 19, no. 3 (summer 1979): 13-27.

23. R. M. Ramette, "Exocharmic Reactions," Journal of Chemical Education 57, no. I (Jan. 1980): 68-69.

24. Mihaly Csikszentmihalyi and Isabella Selega Csikszentmihalyi, Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciollsness (London: Cambridge University Press, 1988).

25. Mihaly Csikszentmihalyi, The Evolving Self: A Psychology for the Third Millennium (New York: HarperCollins, 1993).
26. Carl Rogers, "Researching Person-Centered Issues in Education," Freed fom for the '80s (Columbus, OH: Merrill, 1983), 197-227.
27. K.Wilbur, The Eye of the Spirit: An Integral Vision for a World Gone Slightly Mad (Boston: Shambhala, 1997).
28. S. Quartz and T. Sejnowsici, T. Liars. Lovers and Heroes: What the Brain Science Reveals about How We Become Who We Are (New York: William Morrow, 2002).
29. Richard Adams and Janice Haaken, "Anticultural Culture; Lifespring's Ideology and Its Roots in Humanistic Psychology," Journal of Humanistic Psychology 27, no. 4 (fall 1987): 501-517.
30. F Hanoch McCarty, "At the Edges of Perception; Humanistic Education in the '80s and Beyond" (paper delivered at annual meeting of the American Research Association, Montreal, April 1983).
31. Abraham H. Maslow, "Humanistic Education," Journal of Humanistic Psychology 19, no. 3 (summer 1979): 13-27.

مراجع مختارة للقراءة

CSIKSZENTMIHALYI, MIHALY, AND ISABELLA SELEGA CSIKSZENTMIHALYI. Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciollsness. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1988.

LEVINE, SARAH L. Promoting Adult Growth in Schools. Newton, MA: Allyn and Bacon, 1988.

NODDINGS, NEL. The Challenge to Care in Schools. New York: Teachers College Press, 1992.

PURKEY, WILLIAM W., AND P. H. STANLEY Invitational Teaching, Learning and Living. Washington, DC: NCA Professional Library, 1991.

SCHNEIDER, KIRK J., JAMES F. T. BUGENTAL, J. FRAZER PIERSON, EDS. Handbook of Humanistic Psychology: Leading Edges in Theory, Research, and Practice. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2001.

SCHNEIDEWIND, N., AND E. DAVIDSON. Cooperative Learning, Cooperative Lives: A Source Book of Learning Activities for Building a Peaceful World. Dubuque, IA: William C. Brown, 1987.

الفصل الثاني

منهاج إعادة البناء الاجتماعي

يهتم المنادون بإعادة البناء الاجتماعي بالعلاقات بين المنهاج والتطور الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للمجتمع. والمتفائلون من هؤلاء على قناعة بأن التربية تستطيع أن تحدث تغييراً اجتماعياً، مذكرين، مثلاً، بأن حملات محو الأمية قد أسهمت في قيام ثورات سياسية تحقق لها النجاح. أما المتشائمون، من جهة أخرى، فيشككون بقدرة المنهاج على تغيير البنى الاجتماعية الموجودة، إلا أنهم يريدون منه أن يكون وسيلة لتعزيز الاستياء الاجتماعي. ويعتقدون أنه ينبغي أن يفهم المتعلمون كيف يستخدم المنهاج لتعزيز السلطة وتحديد طبيعة المجتمع.

يعرض هذا الفصل منطلقات إعادة البناء الاجتماعي والاتجاهات التي سار فيها مختلف الداعين إلى إعادة البناء الاجتماعي: الثورة، والبحث النقدي، والمستقبلية. كذلك يلحظ هذا الفصل التمييز بين منهاج إعادة البناء الذي يحاول تغيير النظام الاجتماعي، ومنهاج التكيف الاجتماعي الذي يساعد الطلاب على التلاؤم مع عالم لم يكن لهم يد في صنعه.

الصفات المميزة لمنهاج إعادة البناء الاجتماعي

الغاية

الهدف الأول لمنهاج إعادة البناء الاجتماعي حمل المتعلم على مواجهة الكثير من المشكلات الخطيرة التي تعاني منها البشرية. ويعتقد الدعاة إلى إعادة البناء الاجتماعي بأن هذه المشكلات ليست حكراً على «الدراسات الاجتماعية» بل شاغل كل علم بما في ذلك الاقتصاد والجمال والكيمياء والرياضيات. ويزعم هؤلاء أننا الآن في فترة حرجة. فالأزمة شاملة، ونظراً لطبيعتها الواسعة الانتشار، لا بد من التشديد على أن تكون ضمن المنهاج.

ولكن يجدر التنويه بأنه ليس لمنهاج إعادة البناء الاجتماعي، مع ذلك، أهداف ومحتوى شامل. فمثلاً قد تكرس السنة الأولى من هكذا منهاج لوضع أهداف لإعادة البناء من الناحيتين السياسية والاقتصادية. وقد تشمل النشاطات ما يلي: (1) مسح نقدي للمجتمع المحلي (كأن يقوم المرء بجمع معلومات تتعلق بأشكال الادخار والإنفاق في المنطقة)، (2) دراسة تربط بين الاقتصاد المحلي وأوضاع الوطن والعالم)، (3) دراسة تعالج تأثير الأسباب والاتجاهات التاريخية على الوضع الاقتصادي المحلي، (4) دراسة أشكال الممارسات السياسية في علاقتها بالعوامل الاقتصادية، (5) دراسة الاقتراحات لتغيير الممارسات السياسية، (6) تعيين الاقتراح الذي يلبي حاجات غالبية الناس.

وقد تشمل أغراض المنهاج للسنوات التالية تحديد المشكلات والطرائق والحاجات والأهداف في العلم والفن؛ وتقويم العلاقة بين التربية والعلاقات الإنسانية؛ وتعيين استراتيجيات فعالة لإحداث التغيير.

دور المعلم

يربط المعلمون بين الغايات الوطنية والعالمية والمحلية وأهداف الطلاب. وهكذا يمكن للطلاب استخدام اهتماماتهم لتساعدهم على إيجاد الحلول للمشكلات الاجتماعية التي يتم التشديد عليها في صفوفهم. فإذا شاء المجتمع المحلي تشجيع مختلف الجماعات الإثنية على المشاركة في اللقاءات العامة فبوسع صف اللغة الأجنبية أن ييسر هذه المشاركة بالترجمة. وبذلك فإن مثل هذا البرنامج يوفر للطلاب فرصة لاستخدام مهاراتهم واهتماماتهم الخاصة لتعزيز أهداف المجتمع في مجموعات النقاش، والاجتماعات العامة وسوى ذلك من التنظيمات المحلية.

ويقوم المعلم بالتأكيد على التعاون مع المجتمع المحلي وموارده. فللطلاب مثلاً أن يمضوا وقتاً بعيداً عن المدرسة بالمشاركة في مشاريع الصحة في المجتمع المحلي (صفوف العلوم) أو في برامج المجتمع المحلي للتمثيل أو الكتابة أو الرقص

(صفوف الفنون والأدب). ويمكن الجمع بين الفنون واهتمامات أخرى في نطاق البرنامج. ولربما يجري تقوية الروابط بين الفن والعلم، والفن والاقتصاد، مثلاً، فيما الطالب يرى الفن في تخطيط البيت والمدينة ويقارن ما بين البيئات غير الصحية والمدن المثالية ذات الحدائق، ويحاول رؤية كيف تؤثر الرغبة في جني الأرباح من الأعمال التجارية على نوعية الحياة.

في المدرسة الابتدائية يكون التشديد على تجارب الجماعة. وهنا تتطلب المشاريع الاعتماد المتبادل بين أفراد الجماعة والإجماع الاجتماعي. وفي هذا ينضم الأطفال من مختلف الأعمار للعمل في مسوحات المجتمع المحلي التي تشمل الجماعة والنشاطات التعاونية الأخرى. أما منهاج الدراسة للصفوف الابتدائية العليا فيظل وفياً للإيمان بالوعد الطوباوي Utopian (مثالياً ولكن ليس عملياً) بتوفير تدريب المخيلة الاجتماعية. وقد يبتكر الأطفال نماذج تقريبية عما سيكون عليه المستقبل مع مؤسسات أكثر إنصافاً مثل مستشفيات أو تلفزيون أو مدارس خيالية، وبذلك تتم إثارة وعي الأطفال بالمشكلات الخطيرة الراهنة، وكيف يمكن تكييف المؤسسات لتتمكن من مواجهة هذه المشكلات.

كذلك يتولى المدرس، بوصفه مرجعاً ومحفزاً، توفير فرص لليافعين للعمل كأنداد للراشدين في مشاريع اجتماعية وسياسية. ومثالاً على ذلك أن مشروع بوسطن للمدرسة والحي يقدم معونات للطلاب الذين يقومون مع الراشدين بتقديم هبات لمشاريع الأحياء التي تحتاج للمال، مثل محاولة تنظيف ميناء بوسطن، وتوفير وجبات الطعام للنساء المتشردات[1]. ومع ذلك، يجب على المدرس، بالإضافة إلى تشجيع الخدمة الاجتماعية، أن يتحدى معتقدات الطلاب ويحضهم على النقاش وتطوير وعيهم النقدي.

ويتمسك أصحاب إعادة البناء الاجتماعي بفكرة أن المدرسين كافة أشخاص سياسيون عليهم أن يختاروا إما أن يقوموا بخدمة من يملك السلطة (محافظون) وإما أن يكونوا خصوم أولئك الذين في السلطة (أصحاب إعادة البناء

الاجتماعي). وليس معنى ذلك أن يهمل المدرس محتوى المقرر لمجرد تسييس الطلاب بل أن يتعلم هؤلاء الطلبة ملاحظة أن المحتوى ليس محايداً بأي حال وأن عليهم الاستمرار بالسؤال: «لخدمة من ولأي هدف نستخدم معرفتنا؟[2]»

إعادة البناء الاجتماعي في الممارسة

تغيير المجتمع المحلي

قليلة هي المدارس التي حاولت وضع منهاج يقع ضمن إطار إعادة البناء الاجتماعي، فبالرغم من الانفجار الراهن في مدارس النخبة فثمة مدارس تظهر أحياناً تركز على العدالة الاجتماعية. ومن هذه المدارس أكاديمية لوس انجليس للقيادة، فتلك المدرسة المتوسطة العامة تجعل الطلاب يتعرفون إلى المظالم الاجتماعية في العالم وتكشف الأدوار التي اضطلعت بها الرأسمالية والحكومة الأمريكية في هذه الأوضاع. كما يتم شحذ مهارات الطلاب التعلمية ومعرفتهم الأكاديمية بالمشاركة الفعالة في الاحتجاجات الاجتماعية التي تهدف إلى توفير ظروف عمل أفضل للمهمشين[3].

ولقد اهتم أعضاء فيلق السلام والثوريون في العالم الثالث بمفهوم التطور الاجتماعي وسعوا إلى تطبيقه في المقام الأول في المناطق الريفية. وهناك مشروع اكستليولويل في ناحية سان أندريس بالمكسيك الذي يقدم بديلاً للمدرسة التقليدية[4]. وقد بدأ هذا المشروع بادراك أعضاء من المجتمع المحلي بان التبديد الكبير للموارد البشرية والأمية وتخلخل الأسرة والفقر لم تنل اهتماماً من دوائر التعليم. ثم بعد ذلك بقليل قام أكثر من 600 شخص ـ من الأطفال والفتيان والراشدين ـ بتجميع ما لديهم من إمكانات محدودة وأنشأوا مدرسة خاصة بهم ومرتبطة بنشاطات مجتمعهم المحلي. وكانت المواد الدراسية تهدف إلى تحسين الظروف الاجتماعية والاقتصادية في سان أندريس، حيث يتصل تدريس المواد العلمية بتحسين الشروط الصحية في المنطقة والتاريخ لفهم أصول الوضع الذي

يعيشون فيه وبناء مستقبلهم. وكمثال على الصلة الوثيقة بين المدرسة والحياة اليومية، أن إحدى فرص التعلم، تتضمن قيام الطلاب بتحليل التوجهات السياسية التي يطالعونها في الصحف (دراسات اجتماعية) ثم إصدار صحيفتهم الخاصة (كتابة) لخدمة مصالح سان أندريس حصراً. وبقيادة المدرسة يجتمع أعضاء المجتمع المحلي لاكتساب الآفاق الذهنية والمعرفة والمهارات اللازمة لتأسيس صناعة جديدة ذات أهمية محورية لتطور المجتمع وتحقيق كفايته الذاتية. وبالاستناد إلى الفهم التقليدي لتربية الماشية وصناعة النسيج والزراعة يجد الراشدون طرقاً لتكييف هذه المعرفة مع الأوضاع في عالم متغير. ويركز هذا المشروع على تدعيم طاقات النساء الصناعية والسياسية والاجتماعية، لأنه ينظر إليهن بوصفهن العنصر الأساس في ترقية مستوى الحياة. ولقد كان ذلك نجاحاً بذل المجتمع غالياً في سبيل تحقيقه فكانت التضحيات المالية التي بذلها أناس يكابدون الكثير في سبيل البقاء إحدى المصاعب؛ أما العائق الآخر فكان المضايقات التي يعاني منها هذا المجتمع (من تخريب وتهديد للحياة ومصاعب قانونية) ومبعثها قوى سياسية تخشى من قيام مجتمع محلي يملك زمام أمره وبيروقراطيون يديرون شؤون التعليم أزعجهم نجاح مشروع اكستليولويل في إنجاز المهام التي كان عليهم القيام بها وقصروا عن ذلك.

وعلى هذا المنوال أسس مايلز هورتن مدرسة هايلندر فولك سكول في ولاية تينيسي لتكون مركزاً تربوياً رائداً للناشطين في الدفاع عن حقوق العمال والحقوق المدنية وسوى ذلك من أشكال النضال الاجتماعي[5]. وتدعو إرشادات منهاج الدراسة الذي يأخذ به هورتون إلى البدء بمشكلات الناس (قد لا يستطيع الناس الإفصاح عن مطالبهم بمصطلحات تربوية إلا أنهم يعرفون ما يريدون من الناحية العملية). إذ يجب أن يستند البرنامج إلى إدراك الناس للمشكلات، وليس على تصور المربي لها، كما يجب أن يقوم واضع المنهاج بحث الناس على استخدام ما يعرفونه مسبقاً ومشاركة الآخرين، وعليه أيضاً أن يساعد الناس في تشخيص

مشكلتهم ويعين المتعلمين على تكملة معرفتهم. وألا تتم الاستعانة بالمهنيين إلا بصورة محددة حين تكون الحاجة للمشورة الفنية واضحة. كما يشجع المشاركون على القيام بأنشطة، مثل، الاعتصام في مكتب الرعاية الاجتماعية، ثم تحليل ما قاموا به لفهم أهميته وإضفاء الصفة الذاتية عليه.

وفي كل صيف تقام في هايلندر ورشات عمل يغلب عليها الوصف بأنها أماكن للنقاش والجدل حيث يتحدث الطلاب في كل أمر بدءاً من كيف يمكن كسب السلطة إلى التربية الجنسية ومنهاج المدارس الرسمية. كذلك يحصل الطلاب على الخبرة بمحاولتهم التأثير في المشكلات التي تفتك بمجتمعاتهم المحلية. والنموذج لهذه المشاريع تلك التي خطط لها ليكسينغتون بولاية الميسيسيبي الذين كانوا ينشدون توسيع منهاج مدرسي كان يخلو من العناية بثقافتهم الخاصة. فقام هؤلاء الطلاب بجمع تواريخ شفهية من المقيمين في المنطقة ونجحوا في الضغط على السلطات من أجل تضمين التاريخ الاجتماعي في منهاج المدارس المحلية.

ومن المشاريع الأخرى التي يقوم بها الطلاب في ورشات العمل حملة علاقات عامة لكسب موافقة أهالي المنطقة على برنامج إعادة تدوير المواد الذي كانوا لا يرغبون به، وأساليب لخدمة المجتمعات المحلية المستهدفة بالآثار الضارة لرمي النفايات وطمرها تحت الأرض بوعود وإغراءات العمل والمنافع الاقتصادية.

ونجد تلك النشاطات الطلابية التي تسترشد بمبادئ إعادة البناء الاجتماعي في البرامج التطوعية التي يحاول فيها الطلاب حل مشكلات الفقر المحلية وتعبئة موارد المجتمع المحلي لخدمة مصالح المستهلكين، ومساعدة نزلاء بيوت المسنين من مواليد الدول الأجنبية، وتصحيح ممارسات التوظيف القائمة على التمييز، وتعيين حاجات هذا المجتمع وإقامة التسهيلات لخدمة المصابين بالأمراض العقلية، وإصلاح قوانين النفع العام.

مبدأ فريري في إعادة البناء الاجتماعي

يعتمد دعاة إعادة البناء الاجتماعي اليوم على نظرية الراحل باولو فريري وتطبيقاته العملية(6). ولئن كان فريري قد ركز اهتمامه على التحديات التي تواجه أمريكا اللاتينية وبلد أفريقي واحد، فإنه ذهب إلى الاعتقاد بأن المناطق الأخرى من العالم النامي تتماثل ولا تختلف عن هذه المناطق إلا في تفاصيل بسيطة وأنه لا بد لها من الأخذ بقانون «التوعية بالعمل الثقافي» الذي وضعه، إن شاءت التحرر من الاضطهاد السياسي والاقتصادي.

التوعية إن التوعية هي العملية التي يحقق بها الأفراد، ليس بوصفهم متلقين للعلم وإنما من حيث كونهم متعلمين فاعلين، وعياً عميقاً بكل من الواقع الاجتماعي الثقافي الذي يشكل حياتهم وقدرتهم على تغيير هذا الواقع(7). التوعية تعني تنوير الناس وتعريفهم بالعوائق التي تحول دونهم وامتلاك إدراك واضح بالواقع؛ وأحد هذه العوائق الطريقة الموحدة في التفكير ـ كالتصرف، مثلاً، حسب وجهات نظر يتلقاها المرء يومياً من وسائل الإعلام عوضاً عن الحصول على وجهات نظر أخرى والالتفات إلى الواقع المحلي. وهناك عوائق وبنى أخرى تجرد الإنسان من صفاته الشخصية وتسيطر على التعلم ألا وهي المدارس التي تشكل أدوات لاستمرار الوضع القائم بالإضافة إلى القادة السياسيين الذين يتوسطون بين الجماهير والنخبة فيما يبقون الجماهير في حالة التبعية. كما أن التوعية تعني مساعدة الناس على إدراك جذور الوقائع والمشكلات في أوضاعهم بدلاً من عزوها إلى قوة عليا أو إلى عجزهم «الطبيعي». وما لم يتبين الطلاب هذه الحقائق بصورة موضوعية فإنهم سوف يسلمون بالوضع القائم، اعتقاداً منهم بأنهم عاجزون عن التأثير في مصائرهم.

ولقد قام فريري بوضع فلسفته موضع التطبيق. فمثلاً، كانت خطته ومواد تعليم الأميين الكبار القراءة تهدف إلى التغيير وليس إعادة إنتاج المعرفة ويبين الجدول 1-2 الاختلاف بين طريقة فريري والطريقة التقليدية في تعليم القراءة في حملات محو الأمية.

وكان فريري على قناعة بأن الاضطهاد يصدر من داخل الفرد مثلما يصدر من الخارج. ولذلك رأى ضرورة مواجهة احتياجات الأفراد ومعتقداتهم إذا كان لهم أن يتحرروا من الالتزام الأعمى بنظرتهم إلى العالم بالإضافة إلى الأخذ بآراء الآخرين دونما تمحيص ونقد. فلو جاء مزارعون، مثلاً، إلى فريري يطلبون منه إقامة دورة دراسية في استخدام مبيدات الحشرات لتزداد غلالهم، فإنه يساعدهم بأن يفحص أسباب رغبتهم في هكذا دورة، وبذلك يحملهم على إعادة تشخيص احتياجاتهم المفترضة. إذ أن البحث في الأسباب كثيراً ما يقود المشاركون إلى الاستنتاج بأن دروساً في استخدام مبيدات الحشرات، كما كانت رغبتهم في البداية، أقل أهمية من دورة دراسية لممارسة طرق التسويق أو دراسة الآثار البعيدة لتجارة المنتجات الزراعية مقابل العمل بالزراعة لتلبية حاجات المجتمع. وإذن فإن هدف التربية في طريقة فريري ليس تكييف أو تعديل المتعلمين للتلاؤم مع النظام الاجتماعي، بل تحريرهم من العبودية[8].

الجدول 1-2 أساليب متغايرة في تعليم القراءة

الطريقة التقليدية	طريقة فريري
المعلم ينتقي كلمات ومختارات للقراءة ويقدمها للمتعلم	يبتكر الفقراء نصوصاً تعبر عن فكرهم ـ لغتهم وتصوراتهم للعالم
النصوص الأدبية المختارة لا تعنى إلا قليلاً بالواقع الاجتماعي الثقافي للطلبة ولا تعكس حياة وخبرات الكثير من الأطفال.	يجري اختيار الكلمات من أجل (1) قيمتها العملية في التواصل ضمن المجموعة التي ينتمي إليها المتعلم. فكلمات خطيرة (مثل حب ورغبة، إيجار ورخصة عمل، سجن وسلطة)، على سبيل المثال، مفاهيم بارزة تنتشر بين أكثر الفقراء انكساراً؛ (2) دلالاتها الساخطة؛ (3) قدراتها التوليدية بما لديها من عناصر مقطعية صوتية يتمكن المتعلم بوساطتها من مقارنة وقراءة كلمات جديدة هامة له.

يومئ المعلم إلى وجود علاقة بين معرفة القراءة والحصول على عمل جيد.	يشدد المعلم على أن مجرد تعليم الطلبة القراءة والكتابة لا يأتي بمعجزات. فإذا لم يكن هناك ما يكفي من الوظائف فإن تعليم القراءة لن يأتي بها.
ينظر إلى تعلم القراءة على أنه فك طلاسم كلمات وجمل (صوتية وبنائية) وإعادة إنتاج تعميمات (أفكار رئيسة) في مقاطع بدلاً من بناء معان ذات دلالة شخصية مستقاة من النص.	يعتبر تعلم القراءة هاماً في التفكير النقدي في تناول البيئة الثقافية وتنبيه الطلبة إلى تلك الجوانب من حياتهم التي تجرد المرء من صفاته الإنسانية.

محو الأمية يتجاوز عدد الأميين في الولايات المتحدة، بالرغم من المحاولات المبذولة لمعالجة الأمية، ما يزيد عن 25 مليون. وتشهد التقارير المعتادة حول الجهود المبذولة لمحو الأمية في الولايات المتحدة على قصور المناهج التي لا صلة مباشرة لها بحياة الناس واهتماماتهم والعجز عن ضم الأميين للعمل في تصميم برامج تستند إلى اهتماماتهم[9]. وقد ينطوي إنشاء شبكة من البرامج لمحو الأمية تقوم على أساس أوضاع المجتمع المحلي في الأحياء الفقيرة على إمكانية الفوز بثقة أولئك الذين لولا ذلك لتولدت لديهم الريبة بالحلول التي يرون أنها مفروضة عليهم من الخارج.

ففي كوبا ونيكاراغوا والصين حققت حملات محو الأمية على النطاق الوطني نتائج عظيمة وضعت الأساس لتطور اجتماعي، مستخدمة في ذلك العديد من أساليب فريري، مثل الاستعانة بالمعلمين المتطوعين والطلاب الآخرين. ومع أن قادة هذه الحملات كانوا متفائلين بان يؤدي منهاج التعليم إلى نشوء وعي نقدي بين الطلاب وتهيئة الناس لإعادة ابتكار المجتمع، إلا أن ذلك لم يتحقق دائماً.

نادراً ما يؤدي المنهاج إلى تغيير المشكلات البنيوية من انعدام المساواة والفقر، أو هيمنة الأقلية على الأكثرية. والشواهد قليلة على أنه كان لإصلاح التعليم أثر ايجابي على التنمية الاقتصادية؛ فمعظم الإصلاحات التي تناولت المنهاج دعمت الوضع القائم. بل إنه حتى قادة الأنظمة الثورية يستخدمون المنهاج لتمتين سلطتهم. والحق أن الثورتين السياسيتين في كوبا ونيكاراغوا قد سبقتا محو الأمية؛ ولم يكن محو الأمية ما أتى بالثورة. لكن بوسع المنهاج أن يسهم في بناء نظام اجتماعي وذلك بتعزيز الوعي السياسي وتقوية التحديات التي يواجهها المجتمع القائم.

في الولايات المتحدة قام ايرا شور بتكييف العملية النقدية لفريري في التعليم من أجل التغيير الاجتماعي، وذلك بالدمج بين (آ) نظريات توليدية تصدر عن ثقافة الطلبة (مشكلات في حياتهم اليومية) و (ب) موضوعات رئيسة شاملة اجتماعية وأكاديمية يطرحها المعلم وتتجاوز التفكير الراهن للطلبة[10]. ومثال ذلك أن طلبة شور اختاروا في أحد دروس التعبير كتابة موضوع «النمو الشخصي»: كفكرة توليدية فكتبوا حول أسئلة تتصل بالموضوع الذي اختاروه: ماذا يعني لي النمو الشخصي؟ ما الذي يساعد على النمو الشخصي؟ ما هي معيقات النمو الشخصي؟ ثم كان أن استخدمت الموضوعات التي كتبها الطلبة كنصوص للنقاش حيث كشفت عن أن الطلبة رأوا في النمو الشخصي مسألة فردية ـ قوة شخصية، اعتماد على الذات وما شابه. وظهر أن الطلبة لم يكونوا مدركين لأثر العوامل الاجتماعية ـ عدم المساواة، والتمييز، وهيمنة الشركات ـ على نجاحهم الشخصي.

ولما طرح شور الموضوع «يتأثر النمو الشخصي بالسياسة الاقتصادية»، أخذ الطلبة يقرؤون عن هروب الشركات من المدينة إلى المناطق ذات اليد العاملة الرخيصة ومسألة إعفاء الحكومة للشركات من دفع الضرائب، لإغرائها على البقاء. وأخذ الطلبة بمناقشة ما لهذه الإجراءات من تأثير على الضرائب

المفروضة عليهم وما يقدم لهم من الخدمات والتعليم والنمو الشخصي. كذلك طرحت موضوعات أخرى ذات مساس بالنمو الشخصي، ولاحقاً تمت كتابة موضوعات تناولت جوانب مختلفة من القضايا ومناقشتها.

وفي النهاية جرت مراجعة للموضوعات الأصلية التي وضعها الطلبة حول النمو الشخصي لتدعيم أفكار مستمدة من محاورات نقدية ودمج القضايا البارزة. والهام في الأمر أن الطلبة لم يجبروا على مناقشة موضوع معطى لهم وهذا يتفق مع اعتقاد شور بأن النقاش المفروض يتناقض مع التربية النقدية الديمقراطية. والمثال على ذلك أن عدداً من الطلبة تولوا الدفاع عن منح الشركات العملاقة إعفاء ضريبياً باعتبار ذلك الطريقة الوحيدة لإبقاء الوظائف في المدينة. وقد أصبحت هذه القضية موضع نقاش عام مفتوح بدلاً من إخفائه تحت سجادة إيديولوجية الاعتماد على الذات.

الماركسيون الجدد

في السبعينيات من القرن العشرين نشأ يسار جديد يسعى إلى إصلاحات اجتماعية، مستخدماً المدارس لإيقاظ الحلفاء من بين العمال ودعاة الحقوق المدنية وجماعات أخرى بحاجة إلى السيطرة والسلطة. وقد اتهم هؤلاء الثوريون دعاة إعادة البناء الاجتماعي بالسذاجة لاعتقادهم بأنهم قادرون على الانتقال بالمجتمع من حال إلى حال باستخدام «موجة جديدة من الطلاب الذين نشؤوا وترعرعوا (في المدارس).» فتذهب الماركسية الجديدة إلى أن دعاة إعادة البناء الأقدم عهداً قد قصروا عن إدراك أن الاضطهاد والاستغلال سمة أساسية في البنية الطبقية للولايات المتحدة ولا سبيل إلى تبديلها بإصلاح غير مجد للمدرسة. ولقد دعا هؤلاء الماركسيون الجدد الاختصاصيين بوضع المناهج إلى الإقرار بأن نجاح المدارس مرتبط بالأوضاع السائدة في المجتمع الأوسع. وكما تجري المنازعات حول المنهاج خارج المدرسة، كذلك فإن الحلول لهذه المشكلات تتطلب بذل جهود من المجتمع الأوسع. فلا بد، مثلا، من إشراك

الأهالي والمواطنين المهتمين والتنظيمات العمالية والجماعات الأخرى في دراسة أنماط التمويل السائدة، والسبيل لإحداث مزيد من الوظائف وإمكانية إعادة توزيع الدخل.

بيان الماركسية الجديدة، في الواقع أن لجنة الكتاب السنوي لرابطة الإشراف وتطوير المنهاج أطلقت دعوة للعمل تحض المربين على حماية المستويات المعيارية لحياتهم بالاتحاد مع المربين الآخرين ومنظمات الطلاب والعمال والأقليات. وقد حث هذا البيان الذي نشر في الكتاب السنوي المربين على المطالبة بالديمقراطية للطلاب ووضع منهاج مصمم لخدمة مصالح المحكومين، أي الطبقة العاملة الواسعة. وأعطيت التوجيهات للمربين في المدارس العامة، للقيام بما يلي:

1- إنشاء نواة من المعلمين التقدميين في كل مدرسة بغرض فحص حالات التمييز في الصف ـ مواد، اختبارات، طرائق، سياسات ـ التي تظهر انحيازاً.

2- تشجيع الطلاب على دراسة وجود أو غياب الديمقراطية في المدرسة والإعلام عن المصالح التي تخدمها تلك السياسات والإجراءات القائمة.

3- عرض ما يكتشفونه من مصالح طبقية مهيمنة في لقاءات مع التقدميين من أهالي الطلبة، وأعضاء في مدارس أخرى واتحاد المعلمين وغير ذلك من التنظيمات المهنية.

4- عرض المحتوى الطبقي لبرنامج مدرستك بصورة علنية، مثلاً في الاجتماعات مع أولياء الأمور والنقابيين.

5- الاستعانة بأهالي المنطقة ومنظمات الطبقة العاملة لوضع منهاج يقوم على مصالح الطبقة العاملة. ويتضمن، في الحد الأدنى (آ) تعليم التاريخ الحديث، مع التركيز على نضال بلدان العالم الثالث ضد الهيمنة الغربية، والطبقة العاملة والأقليات المضطهدة واستغلال النساء؛ (ب) المساواة

الكاملة في اللغة والثقافة للأقليات الوطنية المضطهدة؛ (ج) تدريس أسس التحليل الاقتصادي الاجتماعي للعلاقات الاجتماعية؛ (د) تطوير نشاطات ثقافية تهدف إلى القبول بثقافة الطبقة العاملة.

6- تأسيس لجنة على مستوى المنطقة تقوم بوضع منهاج مبني على اهتمامات الجماعات المستضعفة، ويجند الطلاب للنضال من أجل التحرر[11].

7- وضع خطة لنشر المطالب الثورية وتشكيل جهة متحدة من كافة الجماعات المهمشة للنضال ضد سيطرة الطبقة المهيمنة والتي تزداد مركزية وتصلباً.

النظرية النقدية ضد إعادة إنتاج المعرفة زعم مايكل آبل وهنري جيرو مؤخراً بأن المعرفة «المعاد إنتاجها» في المدارس تخلق نظاماً اجتماعياً طبقياً وتخلد القيم المعبرة عن مصالح الطبقة الاجتماعية المهيمنة. وقد ذهب آبل وجيرو إلى القول أنه نادراً ما كان المنهاج يعكس ما يجري خارج المدرسة، بل إنه عوضاً عن ذلك يرسخ مجموعة محددة من القيم الاجتماعية والاقتصادية[12]. ويعتقد الكاتبان بأنه ينبغي علينا أن نوسع المنهاج ليشمل العمل في المجتمع المحلي. وبموجب هذا يكتسب الطلاب مسؤولية اجتماعية وسياسية ومهارات فيما هم يتعلمون مناقشة أخلاقيات المؤسسات التي ينتمون إليها ويتناولونها بالنقد حين تقصر عن تحقيق المثل الموضوعة. ويريد جيرو من المعلمين تغيير طبيعة التعليم المدرسي بحيث يكون باعثاً على مزيد من التحرر وأقوى من أن يكون صدى ضعيفاً للمطالبة بنظام اجتماعي[13]. كما يعتقد بأن لدى المعلمين القدرة على التغلب على النمط الاجتماعي الذي يقوم باضطهادهم. وأن المدارس ووسائل الإعلام هي مواقع تتشكل فيها الهويات الذاتية ويعاد تشكيلها. ويرى أن المنازعات يجب أن تكون جزءاً من المنهاج لأنها وسيلة مشروعة للحصول على ملجأ في مجتمعات تفتقر للمساواة وكذلك لأنها منهل مؤكد للحيوية والتجديد[14]. وللمعلمين أن يعارضوا المنهاج الرسمي على أساس من خبراتهم وقراءاتهم النقدية ومناقشاتهم مع الآخرين. ولئن يكن من السذاجة

الاعتقاد بان بوسع المدرسة إيجاد الشروط لتغيير المجتمع الأوسع فإنه بوسع المعلمين والطلاب محاولة تغيير ممارساتهم ووعيهم باعتبار ذلك جزءاً من استراتيجية أوسع لتغيير المجتمع.

وعلى سبيل المثال، يتعلم الطلاب، في منهاج الإحصاء عند مارلين فرانكنستاين، إدراك أهمية الاستدلال الكمي في تنمية الوعي النقدي وفهم الطرق التي يغذي بها الشعور بالقلق والخوف من الرياضيات سيطرة السلطة والعقائد[15]. ويستقصي الطلاب حقيقة أن الإحصائيات محايدة ولكن الإحصائيات الرسمية تنتقى لكونها أشد فائدة للمفكرين المحافظين منها للراديكاليين. ويقوم الطلاب بتحليل المعرفة الإحصائية للكشف عن مصالح كامنة وطرائق في جمع المعلومات والنظر في ما يمكن تقديمه من معرفة جديدة تتفق مع إنسانيتهم وتطوير حياتهم. ويتعلم الطلاب كيف تجعل الحكومة النسبة المخصصة للإنفاق العسكري من الميزانية الفيدرالية تظهر أصغر من الحقيقة بالتوسل بأساليب مثل ضم صناديق «الائتمان» كمخصصات للخدمات الاجتماعية بينما توجه النفقات المخصصة للجوانب المتصلة بالحرب، مثل إنتاج الرؤوس النووية وبرنامج الفضاء وما شابه إلى مختلف البنود غير العسكرية في موازنة وزارة الطاقة. ويعالج طلاب فرانكنستاين أساطير مثل الاعتقاد بأن برامج الرفاه الاجتماعي مسؤولة عن تدني مستوي المعيشة بتكليف الطلاب بالقيام ببحوث يستخدمون فيها عمليات حسابية حول المبالغ المخصصة للفقراء مقابل ما يخصص للأغنياء ليكتشفوا واقع أن أموال «الرفاهة» الموجهة للأغنياء تجعل أموال الإعانات الحكومية الموجهة للفقراء تبدو قزمة.

وفي السعي إلى فهم أسباب القلق من الرياضيات يتعلم الطلاب كيف تؤدي البنى القائمة في مجتمعنا إلى الاختلاف في التأثر بهذا القلق بحيث تتأثر بعض الجماعات أكثر من غيرها، وكيف يساهم الناس في عجزهم أمام الرياضيات.

ويرى الطلاب أيضاً أن التمييز في المعاملة القائم على أساس العرق والطبقة يتصل بتجنب الرياضيات ويناقشون أولئك الذين يقصرون بحثهم في القلق من الرياضيات على العلاقة بين النوع وتعلم الرياضيات.

قدمت جين آنيون[16] دليلاً يدعم نظرية المنهاج الذي يعيد إنتاج المعرفة ـ أي أن المعرفة التي تقدمها المدرسة تخلد البنى السياسية والاقتصادية القائمة، وذلك حين جمعت بطريقة دراسة الحالة معطيات حول المعرفة التي تعلم في المدارس الابتدائية في بيئات طبقية مختلفة. وتفيد هذه المعطيات بأنه في حين تتشابه الموضوعات والمواد التي تقدم في مدارس الطبقات العاملة والوسطى والغنية والنخبة، فإن الفوارق تتجلى في خبرات الطلاب والمناهج في تلك المدارس.

ففي مدارس الطبقة العاملة لا يتم تدريس الطلاب تاريخهم ـ أي تاريخ الطبقة العاملة ـ على الإطلاق، ويشدد المنهاج على الاستظهار بدلاً من التفكير المبدع. والفكرة الرئيسة المهيمنة التي يقوم عليها المنهاج إنما هي مقاومة الطالب. لذلك على المعلم أن يتشدد في حفظ النظام والانضباط في الصف لكي يفرض على الطلاب المنهاج الذي يتألف من الأساسيات وأوراق العمل. وعلى العكس من ذلك ما يجري في مدارس الطبقة الوسطى حيث ينظر الطلاب إلى المعرفة على أنها حقائق وتعميمات يمكن مقايضتها بدخول الجامعة أو بوظيفة أفضل. فالفكرة الرئيسة الشاملة المهيمنة هنا هي الممكن.

أما في المدرسة التي يرتادها أبناء الأثرياء فإن الطلاب يدركون المعرفة بوصفها نشاطاً شخصياً يتصل بأشياء أو أفكار. وهؤلاء يتعلمون السبل لاستخدام الأفكار لأغراضهم الخاصة. فالفكرة الرئيسة المهيمنة في هذه المدرسة إظهار الصفة الفردية المميزة، لأن هؤلاء الطلاب يعتمدون على أنفسهم في التفكير والعمل في مشاريع مبتكرة والاكتشاف بالمعاينة الشخصية وتشدد التربية المدرسية على القيم الفردية وغلبتها على القيم الإجتماعية.

والفكرة الرئيسة المهيمنة في مدرسة أبناء النخبة وذوي المناصب هي التميز والتفوق. والطلاب يرون المعرفة نتيجة لقوانين عقلانية وإجماع الخبراء، وليست اكتشافاً شخصياً. ويوفر للصغار هنا موضوعات ذات قيمة اجتماعية بارزة وتقدم لهم نظرات تحليلية معمقة حول النظام الاجتماعي. وذلك لأنه يتم إعدادهم للحكم وممارسة السلطة وفرضها.

لئن كانت آنيون قد خلصت من دراستها إلى أن المنهاج بعيد إنتاج المعرفة للابقاء على هيمنة الطبقة الاجتماعية، فإنها شعرت بأن المنهاج يقدم امكانات للتغيير أيضاً. وقد تفرض مقاومة الطلاب من أبناء الطبقة العاملة إعادة هيكلة الايديولوجيا الرأسمالية. ومن جهة أخرى، قد يصاب الطلاب من أبناء الطبقة الوسطى بالإحباط نتيجة وعود زائفة بمكاسب عظيمة تواكب العمل الشاق فيتحولون عندئذٍ إلى نقاد للنظام. وقد يتبين الطلاب في مدارس الأثرياء وجود عوامل لا عقلانية في المجتمع أثناء انهماكهم في جهودهم الفردية لجعل العالم موضوعاً مفهوماً. ويمكن أن يكتشف الطلاب في مدارس النخبة الفارق بين استخدام المعرفة للمتعة واستخدامها في الحفاظ على السيطرة في وجه منافسة الآخرين. علاوة على ذلك، فإن المتعلمين في هذه المدرسة قد يدركون الحاجة إلى تدمير النظام لأنهم يرون كيف يتوجب على المرء في ظل النظام الرأسمالي استغلال الآخرين.

إن نظرة آنيون المتفائلة التي ترى أن التغيير عبر المقاومة ممكن في وجه إعادة إنتاج المعرفة، تعتبر إشارة إلى اتجاه جديد في النظرية النقدية. ففي حين أن الانتقادات السابقة التي تناولت المنهاج غلبت عليها الحتمية، فقد كانت تنيط بالعنصر البشري أدواراً ضعيفة، فإن بعض المفكرين النقديين يقرون اليوم بأن المدارس لا تقوم بأكثر من إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية التي تلبي المطالب الرأسمالية. ويجري الآن تعديل لغة النقد لتتضمن لغة الإمكان.

إعادة البناء البيئي: تواجه فكرة الماركسية الجديدة القائلة أن الماضي يمثل الهيمنة والمستقبل يقدم مجموعة من الاحتمالات الواسعة بالشك من الذين يريدون بعث التقاليد القديمة لشعوب العالم الثالث التي تؤكد استمرار الحياة في وجه الأزمات، كما يتحدون الرأي بإمكان أن يتحقق التقدم بتدمير الطبيعة. وقد أخذ وليم بينار وسي. ايه. باورز على الدراسات النقدية عدم استجابتها للأزمة البيئية (ازدياد أعداد البشر بما يزيد عن الغذاء وانقراض الأنواع والتلوث والخ[17]) ويذهب الكاتبان إلى أن الأزمة البيئية تفرض الأخذ بطريقة جديدة في التفكير بشأن حرية البشر وأشكال المعرفة التي تسمح ببقاء هذه الأرض. ووصفا ضمن منهاجهما أساليب مناسبة لهذا الهدف ـ أساليب زراعية تقليدية تعود إلى فترات سابقة ومعارف شعبية في الفنون، وروايات من ثقافات أخرى حفظت علاقات بيئية مستدامة.

تتزايد المناهج التي تجمع الأطفال والطبيعة معاً[18]. فالبرامج كالتي نصادفها في مدرسة غليت الابتدائية في اوستن، بولاية تكساس تهدف إلى تنمية حساسية بيئية وجدانية ووجهات نظر أخلاقية حيال الطبيعة، ومعرفة بالأزمات البيئية، وعناية شخصية بسلامة العالم. وفي هذه المدرسة يملك الأطفال أكثر من 100 حيوان من مختلف الأنواع ويحترمونها ويحيطونها برعايتهم، وينشغلون في إعادة تدوير المواد، والعمل في حديقة عضوية واسعة وبيت زجاجي. كذلك يقدم مشروع بروجكت وايلد (ورشة عمل في تخطيط التعلم) وهو برنامج بيئي يستخدم على نطاق واسع، مقاربة تعتمد على عدد من فروع المعرفة المتداخلة فيما بينها ويشدد على الوعي بالحياة البرية والقيم الإنسانية من حيث صلتها بالطبيعة والأنظمة البيئية، وصيانة الموارد الطبيعية والقضايا البيئية والتصرف البشري المسؤول. وقد تؤدي إعادة بناء البيئة إلى إعادة إحياء النقاش حول منهاج الماركسية الجديدة من إعادة إنتاج المعرفة، والمقاومة، وعلم التربية النقدي، إلى

الاهتمام بما لدى الشعوب الأوائل من معرفة بالعلاقات البيئية والتقنيات المتفقة مع الرأي بأننا نحن البشر لا نستطيع البقاء باستقلال عن بيئتنا، وأن حريتنا وتقدمنا يعتمدان على البيئة الحيوية الأوسع التي نحن جزء منها.

المستقبليون

يدعو منهاج المستقبليون إلى اتخاذ قرارات متأنية بشأن عالم المستقبل (يوتوبيا). ويدرسون الاتجاهات ويقدرون النتائج الاجتماعية التي تنبئ بها الاتجاهات، ثم يحاولون الترويج لأشكال المستقبل المحتملة التي يرونها "جيدة" والحيلولة دون تحقق ما يرونه «سيئاً» منها.

يشتمل المجتمع على العديد من المستقبليين فجمعية مستقبل العالم، وهي مؤسسة غير سياسية ولا تتوخى الربح المادي، تضم 16000 عضو من بينهم علماء اقتصاد وفلاسفة وحتى مراقبي كوكب الزهرة. ولكن المستقبليين على العموم لا يحاولون التنبؤ بما سيقع خلال 10 سنوات أو 15 سنة، بل بالأحرى يحاولون الاتفاق على ما يريدون له التحقق ليتمكنوا من اتخاذ خيارات أشد ذكاء.

فوائد التخطيط المستقبلي: كان الراحل هارولد جي. شين، الأستاذ بجامعة انديانا، يمثل الذين يدعون إلى إعادة البناء الاجتماعي، الذين يستخدمون التخطيط المستقبلي أساساً لوضع المنهاج[19]. وقد حث شين على الأخذ ببرنامج لتخطيط المستقبل، وليس التخطيط للمستقبل. وأكد يومئذٍ، شأنه شأن الدعاة إلى إعادة البناء الاجتماعي، على سلطة الأشخاص في تشكيل مصيرهم والإيمان بأنهم غير مقيدين إلى مستقبل لا مهرب منه ولا بد لهم من الانصياع له.

وكان من شأن شين أن يلزم مطوري المنهاج بدراسة الاتجاهات أولاً. تلك الاتجاهات التي قد تكون تطورات تكنولوجية جرى تحديدها بمساعدة خبراء في فروع المعرفة الأكاديمية. وتشمل هكذا اتجاهات الحد من العلل الوراثية وإطالة الأجل المتوقع للحياة، ووسائل كيميائية لتنشيط قوة الذاكرة، والتعليم في المنزل

بوساطة التكنولوجيا. كذلك يمكن أن تكون الاتجاهات مشكلات مسجلة في قوائم كتلك التي تصادف في أدبيات الكوارث (مثلاً المجاعة، وتضاؤل الموارد والتلوث). وكان شين يطالب المربين الذين درسوا الاتجاهات بأن يقوموا مع عدد كبير من المشاركين بتحليل عواقبها. وقد يكون من هذه العواقب بيوت التبني الإلزامية لأطفال تعد بيوتهم الأصلية مؤذية لصحتهم البدنية والعقلية، والشروط السايكولوجية اللازم توفرها في المرشحين للمناصب العامة، واستخدام العلاج الكيميائي الحيوي لتحسين المزاج والذاكرة والتركيز ومعالجة الاتجاهات المضادة للبيئة، والنمو المضبوط. ويمكن للأخصائيين المحترفين (أولئك الذين يتمتعون بمعرفة الخبير) أن يقرروا ما إذا كانت العواقب الموعودة تؤدي إلى الأنسنة Humanize أم إلى عكسها. بيد أن القرار النهائي حول ما هو مرغوب، على أية حال، بيد المعنيين (الإجراءات التي يستخدمها المستقبليون في وضع الغايات موصوفة في الجزء الثاني).

يتسم غالبية الدعاة إلى إعادة البناء الاجتماعي بالوضوح الشديد في موضوع الدور المناط بالخبير الاختصاصي في تحديد السياسة الاجتماعية. فلئن كان هؤلاء يتوسلون بالخبراء في تحليل المشكلات الاجتماعية المعقدة فإنهم لا يدعون أمر حل هذه المشكلات كلياً للخبراء. «ففي مجال السياسة الاجتماعية من المألوف أن تغدو القرارات التي يتخذها الأشخاص حين تتوفر لهم كل السبل لمعرفة الحقائق، أكثر حكمة، على المدى البعيد، من تلك القرارات التي تتخذها أية طبقة أو جماعة مفردة. فالإعجاب الشديد بالخبير ليس سوى المقدمة لنشوء شكل ما من المجتمع السلطوي[20]». ويفضل دعاة إعادة البناء الضغط على المجتمع لاتخاذ القرارات وتنمية قيام إجماع اجتماعي واضح على تعريف ما المقصود بـ «الحياة الطيبة». ولبلوغ هذا الإجماع ينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار ما يحمله الأطفال والأبوين والمشرعين والمعلمين من أفكار. وهذه الأفكار التي ترى أن الجماعة تتمتع بالأفضلية يجب أن تصبح الأساس لتحكم «قسري مشترك» من أجل غاية جديرة بالتقدير اجتماعياً.

توصيات نموذجية من المستقبليين في منهاجهم المستقبلي يركز أصحاب إعادة البناء الاجتماعي على استغلال الموارد، وتلوث الهواء والماء، والحرب، وأثر ازدياد السكان وعدم المساواة في استخدام الثروات الطبيعية، والدعاية، وخاصة في وسائل الإعلام، وضرورة ضبط النفس لصالح البشر إخوة الإنسان. فمثلاً، إن الراحل نيل بوستمان، في نظرته إلى المستقبل اعتبر التلفزيون بمثابة منهاج خطيرـ نظام معلومات صمم خصيصاً للتأثير والتعليم والتدريب وتثقيف حقول اليافعين وشخصياتهم ـ ينافس منهاج المدرسة. وأنه منهاج خطير لأنه (آ) يركز على الاهتمام بالحاضر (لا يشجع على الإفادة اللاحقة)؛ (ب) يستأثر بالانتباه (الاستمتاع أهم من محتوى المادة المعروضة)؛ (ج) يركز على الصورة (يضعف القدرة على استخدام المحاكمات العقلية المجردة والموضوعية)؛ (د) يركز على الانفعال (غير عقلي)؛ (هـ) غير متماسك إلى حد بعيد (يؤدي إلى العزلة وعدم التواصل). ويعرض بوستمان مستقبلاً يواجه فيه المنهاج المدرسي التلفزيون ويقدم عرضاً معقولاً لغايات فروع المعرفة ومعناها والعلاقات المتبادلة فيما بينها. ويمكن استخدام التطور التاريخي للبشرية، مثلاً، في توحيد تعليم الفلسفة والعلوم، واللغة والدين والمفاهيم الثقافية[21].

التكيف الاجتماعي مقابل إعادة البناء الاجتماعي

إن التكيف الاجتماعي وإعادة البناء الاجتماعي يستمدان معاً أهدافهما ومحتواهما من تحليل المجتمع الذي تخدمه المدرسة. وعملية تطوير المنهاج التي تهدف إلى تلبية حاجات اجتماعية، مثل برامج التعريف بمرض الايدز والتربية الجنسية والتأهيل للأبوة والأمومة وحملات مكافحة الإدمان المخدرات غالباً ما تتصل بالتكيف أكثر مما تتصل بإعادة البناء. ومثل هذا المنهاج يقدم آلية لتكييف الطلاب مع ما تعتقد بعض الجماعات أنه استجابة مناسبة لضرورات ماثلة داخل المجتمع. والتكيف الاجتماعي يختلف عن إعادة البناء الاجتماعي من حيث أنه لا تجري أيه محاولة عادة لتطوير وعي نقدي بالمشكلات الاجتماعية والتصرف

بشأنها. ويقوم أسلوب التكيف الاجتماعي على إعطاء معلومات ووصفات للتعامل مع ما يصادفهم من أوضاع، بدلاً من السعي إلى إحداث تغيير أساسي في بنية المجتمع التي تكمن فيها المشكلات. حيث يقوم دعاة التكيف الاجتماعي بدراسة المجتمع ليروا ما يمكن للطلبة انجازه، ليحصنوا أنفسهم في عالم الواقع والتلاؤم مع المجتمع، بينما ينظر دعاة إعادة البناء إلى المجتمع وهدفهم بناء منهاج يمكن الطلاب من تحسين العالم الحقيقي وجعله أفضل.

إن التعليم من خلال الخدمات ـ أي المشاريع التي يتطوع فيها الطلاب للعمل في دور رعاية المسنين، والتعليم وتنظيف البيئة وما شابه ذلك يدعم التعلم ويعيد اتصال الطلاب بالمجتمع المحلي. بيد أن مشاريع الخدمات هي عموماً أمثلة على التكيف أكثر منها أمثلة على إعادة البناء الاجتماعي. ويمكن توضيح الفرق بين التكيف الاجتماعي وإعادة البناء بقصة معلم وطلاب لم يقصدوا تنفيذ منهاج إعادة البناء الاجتماعي، ولكنهم قاموا مع ذلك بتنفيذه بسبب من تداعيات الأحداث.

وفحوى القصة أن هؤلاء الطلاب كانوا يتولون مشروعاً في مادة البيولوجيا، اقتضى منهم إجراء اختبارات لدراسة نقاء المياه، ومن ذلك رصد مستوى البكتيريا. وقد أظهرت الفحوص التي قاموا بها ارتفاع معدلات البكتيريا في الشواطئ القريبة. فسعى الطلاب القائمون بالمشروع إلى مناقشة الأمر مع المسؤولين في دائرة المياه المحلية، حيث كان معمل معالجة مياه المجاري يصب نفاياته قرب الشواطئ التي يرتادها الناس، وذلك قبل إطلاع الجمهور على النتائج التي توصلوا إليها في هذا الشأن. لكن المسؤولين ردوا الطلاب على أعقابهم ورفضوا السماح لهم بالإطلاع على سجلاتهم الخاصة بمعدلات البكتيريا. فتقدم المدرس والطلاب بطلب رسمي للسماح لهم بالإطلاع على السجلات استناداً إلى قانون حرية تدفق المعلومات ليتمكنوا من المقارنة بين ما توصلوا إليه من نتائج وما تحتوي عليه سجلات دائرة المياه.

أثار الكشف عن النتائج التي توصل إليها البحث ردود فعل المجتمع المحلي. وأخذت وسائل الإعلام بنشر التحقيقات حول نشاطات المدرسة وعرضت القضية وعلاقة الأمر بتلوث البحر في أماكن أخرى؛ وبدأ المركز الصحي المحلي بتسجيل ما يرد من شكاوى من إصابات تتصل بوجود البكتيريا في مياه البحر. وفي النهاية طلبت وزارة البيئة في الولاية من هيئة المياه إجراء تحسينات في منشأة معالجة مياه المجاري. فيمكن والحالة هذه أن ينتمي المشروع وتطوره إلى إعادة البناء الاجتماعي بسبب الدور الذي اضطلع به الطلاب في تغيير وعي المجتمع المحلي حول تأثير البشر في البيئة. وقد أدت تلك التغييرات التي طرأت على وعي المجتمع المحلي إلى إعادة توزيع المخصصات لغرض وقاية البيئة، ولربما تحقق للطلاب أمرين معاً وهما الشعور بسلطتهم ومسؤوليتهم من خلال نشاطاتهم وفكرة تعرضهم لايدولوجيا الدولة المهيمنة التي وجدت تعبيرها في دور دائرة المياه[22].

الأسس السيكولوجية لإعادة البناء الاجتماعي

يعتمد أصحاب إعادة البناء الاجتماعي، في جهودهم الرامية إلى تحدي المعتقدات التي تقرع ناقوس الموت والعذاب والتشرد، على نتائج أبحاث اجتماعية ثقافية تتصل بآراء فردية وجماعية حول العالم. فقد قدم روي وجودي ايدلسن[23]، مثلاً، ما استخلصاه من نتائج عن أثر خمسة معتقدات أساسية في التسبب بتكوين القوالب الذهنية الثابتة والتجريد من الصفة الإنسانية والنزاع:

التعالي: «نحن قوم متميزون».

الظلم: «لقد أصاب جماعتي إجحاف».

الضعف: «إن وضعنا في خطر».

الشك: «لقد تصرف آخرون بما ينال منا».

العجز: «ليس بيدنا حيلة».

ومع ذلك هناك ضمن الجماعات تنوعاً واسعاً مصدره اختلاف التعليم والمهنة والتجربة الشخصية والنزعات الطبيعية. كذلك فإن التأويلات الاجتماعية الثقافية تعلي من شأن الفكرة القائلة أن الأفكار المشتركة والمسلمات عن العالم، في المجتمعات والجماعات، تنشأ عن تجارب مشتركة. وهناك إستراتيجية رئيسة يلجأ إليها أصحاب إعادة البناء الاجتماعي تقوم على طرح المنطلقات المتفق عليها وإبرازها لتبلغ مستوى الوعي. فمثلاً تقوم ريبكا باول[24]. في منهاج الدراسات الأدبية الذي وضعته لدراسة المشاركة الديمقراطية، بحفز الطلاب من مختلف الأعمار والبيئات الاجتماعية، على النظر إلى ما هو أبعد من مسلماتهم الثقافية المحدودة ليتبينوا أنهم جزء من حوار إنساني أوسع وأن بوسع البشر التأثير في الظروف المحيطة بهم. وتقوم مقاربتها السيكولوجية لموضوع تعلم القراءة والكتابة على الافتراض بأن بمقدور الناس الانتقال من (آ) امتلاك رموز اللغة المكتوبة إلى (ب) استيعاب مجموعة من النصوص المدونة ثم إلى (ج) مستوى أعلى يستخدمون فيه مبادئ القراءة والكتابة لتغيير مظاهر ثقافية ذات شأن في المجتمع.

السيكولوجيا الثقافية بوصفها مصدراً

تفسر السيكولوجيا الثقافية طرق القوى الثقافية في السيطرة على أفكار الفرد ومعتقداته وأفعاله. وتتضمن هذه التفسيرات كيف تتشكل المواقف وكيف تحدد القوى الثقافية ما هو حقيقي وما ينبغي أن يكون صحيحاً. وقد يتصرف أصحاب إعادة البناء الاجتماعي على أساس هذه التفسيرات فيما هم يحاولون مساعدة الضحايا، وحماية الناس من الظلم وإصلاح مؤسسة أو تدميرها.

مايكل كول[25] عالم مختص بعلم النفس الثقافي ويعني بعملية التفكير في بيئات معينة، وخاصة الطرق التي تنظم بها جماعات مميزة أنشطة حياتها اليومية. وبدلاً من اعتبار الأفراد مجرد متلقين سلبيين للمعلومات من بيئتهم، يعتقد كول أن البشر يقدحون زناد التطور الفكري والثقافي من خلال النشاط الاجتماعي. وفيما يلي المعتقدات الأساسية لعلم النفس لدى كول:

- ليس للناس على الدوام يد في اختيار الظروف التي تجري فيها أفعالهم.
- يتشكل العقل من خلال نشاط يتحقق بصورة مشتركة والعقل بالتالي بنية مشتركة وموزعة.
- يتشكل العقل خلال فعالية تجري في المحيط المحلي وأحداث الحياة اليومية.
- تقع التغيرات في ثقافة ما أو مجموعة من الممارسات التي تحمل معان وتصوغ هويات، حين تقصر الثقافة القائمة عن تلبية احتياجات الجماعة أو المجتمع.

كذلك يحمل ريتشارد شويدر[26] فكرة أساسية مؤداها أنه ما من بيئة ثقافية مستقلة عن المعاني التي يستمدها البشر من هذه البيئة وأن الأفراد يتغيرون بمشاركتهم في البيئة الثقافية الاجتماعية. ويذكر شويدر «عوالم قصدية Intential words» حيث الأشياء توجد بسبب من المعاني «التصورات» التي نضفيها عليها واستجاباتنا لها. وهذه العوالم القصدية تؤثر في أحكامنا وممارساتنا وحدسنا وما شابه، وتحدد للأفراد طرائق تفكيرهم وتصرفاتهم. وفضلاً عن ذلك يعرف شويدر البشر بأنهم «أشخاص قصديون» أي أفراد يمكن لمقاصدهم وآرائهم أن تثير اضطراباً وإزعاجاً للعالم القصدي. وبالتالي فإن التفاعل بين الحقائق التي تأتي بها ثقافة ما والفرد الذي يتشكل بفعل هذه الحقائق قد يحدد للمجتمع استقراره أو تحوله ونطالع في الجدول 2-2 خمسة أنماط من العلاقات التي وجد شويدر أنها تربط بين الثقافة ومقاصد الفرد.

ويقوم الأوصياء المحليون على العالم القصدي ـ وهم الأبوان، والمعلمون والقادة، والباحثون ـ بتمثيل هذا العالم وهم الذين يقدرون كيفية تدبير الموارد والمناسبات، مثل الطقوس والعادات، وإدارتها وذلك من أجل تقوية تطابق الطالب معها، ثم كيف يكون العقاب لضمان الامتثال والإذعان لها. وقد وجدنا أصحاب إعادة البناء الاجتماعي يكشفون في علم التربية النقدي الذي يأخذون به نهج الأوصياء في تشكيل هوية الطالب إضافة إلى تكوين وعي لدى الطالب بالمؤثرات غير الرسمية التي تسهم في ذلك ـ المجتمع المتحد وأدواته ـ من وسائل الإعلام والتقانة والمؤسسات الحكومية والسياسات.

ولقد بعث أصحاب إعادة البناء الاجتماعي والاختصاصيون بالمناهج من مختلف الاتجاهات مذهب ليف فيغوتسكي (1896–1934) في علم النفس الاجتماعي التاريخي. وكان فيغوتسكي قد عرض في كتاب «العقل والمجتمع» Mind and Society مفهوم مناطق النمو المتدرج Proximal development التي تميز قدرة الطالب على حل المسائل بمساعدة شخص آخر. وتشتمل هذه الفكرة على (1) التعلم بمساعدة الآخرين يمكن أن يعزز النمو (ليس من الضروري الانتظار لبلوغ مرحلة معينة من النمو قبل الانتقال إلى نشاط فكري أعلى)، (2) بالتفاعل المتعاون مع المعلمين والأقران والأبوين وسوى هؤلاء يستوعب الطالب العلاقات الاجتماعية في البيئة الثقافية ويتعلم التفكير بطرق البيئة الثقافية عوضاً عن الطرق الفردية.

رأى فيغوتسكي شأنه شأن ديوي أن غرفة الصف تعتبر تنظيماً اجتماعياً يمثل المجتمع الأوسع، ولكنه عوضاً عن اعتبار الفرد أداة للتغيير الاجتماعي رأى أن المنهاج وتنظيم الصف هما وسيلتان لتغيير الفرد. فالطلبة عنده يجب إدماجهم في أعراف وثقافة البنية الاجتماعية الأوسع وأن يصبحوا أعضاء منتجين في ذلك المجتمع.

الجدول 2-2 مقاصد ثقافية وذاتية

العلاقة	الثقافة	الشخص
ايجابية	تدعم قصد الشخص	
سلبية	تضعف القصد الشخصي	
فعالة		يبدع أو يختار عالمه القصدي
تفاعلية	الآخرون يبدعون أو يختارون العالم القصدي على ضوء قصد ذلك الفرد	
سلبية	يعيش الشخص في عالم أبدعه أو اختاره سواه	

إذن كيف يمكن اعتبار فيغوتسكي مساهماً في إعادة البناء الاجتماعي؟ الحق أن فيغوتسكي كان قد حدد صور المعرفة البارزة والمهيمنة والتي يجب أن تكون بغية كل المتعلمين ـ أي المعرفة الرمزية أو المجردة التي نجدها في المواد الدراسية الأكاديمية من لغة ورياضيات وعلوم وتاريخ وعلم جمال ـ المحددة بالمفاهيم القوية والأدوات اللازمة للتعبير عنها. ثانياً عرض فيغوتسكي نشاطات تمارس في الصفوف وتشغل مجموعات صغيرة من المتعلمين ووسطائهم في مهمات، بالرغم من كونها مستمدة من عالم الحياة اليومية للطالب فإنها أساس البناء للوصول للغايات المنشودة. وتعرض هذه النشاطات خبرات منطقة النمو المتدرج لكافة المتعلمين، بصرف النظر عن اختلاف العمر والجنس والخلفية التي يصدرون عنها. والواقع أن الفوارق بين الطلاب كانت تعتبر ميزة اجتماعية من شأنها أن تؤدي إلى فوارق في تطور وتوظيف الخلفية الثقافية الفرعية في التعلم والاشتراك في بناء المعرفة. وبذلك فإن التفاوت في فرص التعلم يتقلص إلى الحد الأدنى. ثالثاً يقدم منهاج فيغوتسكي مجالاً واسعاً للتعلم التلقائي ويوفر التشجيع للطلاب استخدام الأدوات المكتسبة حديثاً لأغراضهم الخاصة، فيسهمون بذلك في الاتصال الوثيق بالموضوع والتعميمات.

علم النفس التحليلي وإعادة البناء الاجتماعي

يعتقد المحللون النفسيون أن الأطفال يتم استيعابهم في التقاليد الاجتماعية لثقافتهم الخاصة عبر عملية التطابق مع الأبوين أولاً ثم مع ممثلي المحيط الثقافي الأوسع.

وقد ذهب فرويد بنظريته إلى أن الأطفال يقسرون على قبول القواعد الثقافية والأعراف عبر عملية الثواب والعقاب، ولكن الأنا العليا تتولى فيما بعد دور سلطة خارجية تفرض الانصياع الاجتماعي حين يصبح المرء فرداً من أفراد المجتمع. كذلك يعزى التمرد إلى ضعف التطابق مع سلطات المجتمع والقصور عن بلوغ الإشباع في ظل التقاليد الاجتماعية.

والثقافة عند فرويد صنو للحضارة من حيث أن الضرورة تفرض قيوداً على حرية المرء في التصرف. والمجتمع المثالي عنده لا يتحقق بالحرية بل بالمساواة في المعاملة لكافة أعضاء المجتمع. ذلك أن الأفراد في ثقافة معينة يتنازلون عن القدر الكبير من سعيهم إلى المتعة مقابل حصولهم على الأمن[27].

والمجتمع المتعسف مجتمع تحظى فيه القلة الممتازة برعاية خاصة، بينما يفرض على الكثرة معياراً مختلفاً من السلوك. وأما السخط فيأتي حين يفرض مجتمع ما الشدة والظلم وتزيد فيه المحظورات على المكافآت. وقد رأى فرويد أن هكذا مجتمع يرجح فيه عدم الاستقرار ويكون من شأن الجماهير أن تثور على الظلم.

المقدمات التاريخية لإعادة البناء الاجتماعي

ترجع الأفكار التي يأخذ بها جماعة إعادة البناء الاجتماعي إلى قرون مضت. فقد رأى أفلاطون في كتابة الجمهورية أن التربية هي الأساس لبناء مجتمع أفضل. كذلك فإن [القديس] أوغسطين في كتابه «مدينة الله» كان قد طرح السؤال الذي أعاده إلى الحياة الدعاة لإعادة البناء الاجتماعي عما إذا كانت الأهداف المثالية ممكنة البلوغ. ومع أن ماركس اعتقد بأن التربية كانت تستخدم لدعم الطبقة الحاكمة بوساطة المناهج الرسمية والخفية معاً، إلا أنه كان يعتقد أيضاً أن بوسع التربية بمفردها أن تطيح بمصالح الأثرياء وتخدم الشعب. وكان المربون الأوائل في الولايات المتحدة أمثال هوارس مان وفرانسيس باركر وجون ديوي، ينظرون إلى التربية كطريق لتغيير الأفراد والمجتمع معاً، وإن كان هؤلاء الأعلام مصلحين أكثر منهم ثوريين.

وجد آرون شولتز في تحليله لمختبر ديوي للمنهاج المدرسي وكتاباته ونشاطاته السياسية، أن ديوي فقد إيمانه بإمكانية المدرسة أن تكون الهيئة الأساسية في تغيير المجتمع بل بوسع الأفراد أن يحدثوا تحسينات في أوضاعهم المحلية وربما

انضمت المدارس إلى التيارات الاجتماعية الراهنة التي تتحرك للتصدي للقوى الاقتصادية والسياسية ووسائل الإعلام التي تشكل عوائق أمام قيام مجتمع أكثر عدالة[28].

ظهرت ملامح من تيار إعادة البناء الاجتماعي في المنهاج الأمريكي في العشرينيات والثلاثينيات من القرن العشرين. فكان هارولد رغ مهتماً بالقيم التي ينبغي أن تعمل المدرسة من أجلها. فحاول أن يستحث أقرانه لملاحظة «التخلُّف» بين المنهاج، وهو «عملاق كسول»، والثقافة بما تتسم به من تغير سريع الخطى والتشوش الاجتماعي المذهل الناجم عنها. وكانت السمة الغالبة للكتب التي وضعها وتدريسه وريادته المهنية روح النقد الاجتماعي. فقد كان يريد من المتعلمين أن يستخدموا المفاهيم الوافدة حديثاً من العلوم الاجتماعية وعلم الجمال لتحديد المشكلات الاجتماعية الراهنة وحلها. فكان رغ وزميله جورج كاونتس، صاحب كتاب «هل تجرؤ المدرسة على إقامة نظام اجتماعي جديد؟» Dare the School Build a New Social Order? بين المفكرين الرواد الذين دعوا المدرسة للبدء بإنشاء مجتمع «جديد» و «أكثر عدلاً»[29].

في أوائل الخمسينيات من القرن العشرين حدد ثيودور براميلد الملامح المميزة لإعادة البناء الاجتماعي[30]. فهو أولاً، يؤمن بالالتزام ببناء ثقافة جديدة، إذ كان على قناعة راسخة بأننا نعيش وسط فترة ثورية ينبغي أن يتولى فيها الناس العاديون السيطرة على المؤسسات الأساسية والثروات كافة إذا كان للعالم أن يغدو ديمقراطياً حقاً. وعلى المعلمين أن يتحالفوا مع الشعب العامل المنظم. وينبغي العثور على وسيلة لتجنيد الغالبية من الناس من كافة الأعراق والأديان في قوام ديمقراطي ضخم يتمتع بالقوة لفرض سياساته. ويجب أن تحظى بنية النظام الجديد وأهدافه وسياساته بموافقة الرأي العام وأن يتم تنفيذ ذلك كله بدعم شعبي.

ثانياً، كان براميلد يعتقد بأن على المدرسة أن تكون عوناً للفرد، ولا يقتصر ذلك على مساعدته في نموه من الناحية الاجتماعية وحسب، بل وليتعلم المشاركة في التخطيط الاجتماعي أيضاً. ولكن المنتمي إلى إعادة البناء الاجتماعي لا يريد المبالغة في طرح قضية الحرية الفردية. بل إنه عوضاً عن ذلك، يرى أن على المتعلمين معرفة كيف يجعل المجتمع جماعة من الناس على ما هم عليه. كما يجب عليهم أن يجدوا السبل لإشباع حاجاتهم الشخصية عبر إجماع المجتمع. ثالثاً، يتعين على المتعلمين، حسب قول براميلد، أن يكونوا مقتنعين بصحة التغيير وضرورته. ولكن يجب عليهم أن يحملوا احتراماً للقواعد الديمقراطية أيضاً. وفي وضع نموذجي يعارض أصحاب إعادة البناء الإجتماعي استخدام الترهيب والتخويف والتشويه لفرض المساومة في محاولة لبلوغ «مجتمع اقتناع». بيد أنهم ينحازون ويشجعون الجميع على الأخذ بنظرة مشتركة حول قضايا حاسمة، والبت في شأن الحلول التي تنطوي على الوعد الأعظم بالنجاح، ثم العمل موحدين لتحقيق هذه الحلول. ويعتقد هؤلاء بأنهم يمثلون قيماً تأخذ بها الأغلبية، بصورة واعية أو غير واعية. فمعظم الناس، على ما يقولون، غير قادرين الآن على التصرف بمسؤولية، لأن الأقلية المهيمنة أقنعتهم بالامتناع عن ممارسة واجبات المواطن ـ هذه الأقلية التي تسيطر إلى حد بعيد على أدوات السلطة. ولذلك كان معظم الناس لا يمارسون المواطنة للدفاع عن مصالحهم ـ أي قيمهم الغالية ـ ولكن يمارسونها بسبب الندرة والإحباط والحرب.

ولئن أصبح أصحاب إعادة البناء الاجتماعي اليوم أقل نزوعاً إلى رؤى تفصيلية لما يمكن أن يصير إليه المجتمع، إذ يفضلون التركيز على توفير أمل بالغد للمتعلمين والشعور باحتمالات واعدة، إلا أن الفكر الطوباوي كان دائماً جزءاً من إعادة البناء الاجتماعي. ومن الطوباويين الكثيرين الذين كان لهم تأثير في التربية، روبرت أوين (1771–1850) ومن آثاره أنه قام في مصنع النسيج الذي كان يملكه في اسكتلندا بتقصير ساعات العمل وتحسين شروط

السكن والصحة لكافة العاملين. وانشأ المدارس للعمال الأطفال، ثم أحدث أول مدرسة حضانة لأطفال الأمهات العاملات. وفي عام 1825 أقام مجتمعاً تعاونياً على الحدود الأمريكية، في نيوهارموني بولاية انديانا مكرساً لتحسين تقدم البشر عبر تغييرات أساسية في الشروط الاجتماعية والبيئية. وقد بلغ عدد هكذا مستوطنات جماعية حوالي المائة في منتصف القرن التاسع عشر، (قام على تنظيم الكثير منها طوائف دينية)، وتأسست على مبادئ نظام التعاون الاجتماعي.

كذلك كان التكيف الاجتماعي شائعاً في المناطق الريفية في الثلاثينيات والأربعينيات من القرن العشرين حين طبقت المدارس التعلم الأكاديمي لتحسين مستوى الحياة في مجتمعاتها المحلية. ويمكن أن نجد بعض مظاهر التكيف الاجتماعي في مشروع إقامة مدرسة في هولتسفيل، بولاية الاباما، في الأربعينيات من القرن العشرين، وكان الهدف منه إقامة مدرسة ثانوية ريفية معزَّزة في منطقة فقيرة[31]. وكان يطلب من الطلاب في هولتسفيل دراسة الاقتصاد المحلي في منطقتهم. وقد وجد الطلاب إن اقتصاد المنطقة يواجه مشكلات عديدة منها تلف كميات كبيرة من اللحوم. في المخازن، وشراء الفواكه والخضار المعلبة من خارج المنطقة بدلاً من الإقبال على مثلها مما ينتجه أهل المنطقة ذاتها، وتركيز بالغ على محصول واحد.

وقد استطاع الطلاب بالتعاون مع المزارعين المحليين تأمين قرض من إحدى الهيئات الحكومية وإقامة مسلخ ومعمل للتبريد. ثم شرع الطلاب بتوجيه من أحد المعلمين بتصنيع اللحوم وتأجير غرف التبريد. وسرعان ما تمكن هؤلاء الطلاب من تسديد القرض. ثم قاموا بالمزيد إذ أنشأوا حاضنة فراخ وأخذوا ببيع الصيصان للمزارعين وشراء البيض منهم بأقل من سعر السوق وجنوا الإرباح من ذلك. وانتقلوا بعدئذٍ إلى إدارة معمل للتعليب في المدرسة؛ وتركيب شبكة للمياه، كما شاركوا في تزويد البيوت بوسائل الراحة العصرية، وقاموا بشراء آليات

حديثة وتأجيرها للمزارعين أو تشغيلها لحسابهم؛ وفضلاً عن ذلك تولوا زراعة 65 ألف شجرة لمنع تآكل التربة؛ وقلموا 50 ألف شجرة خوخ ورشوها بالمبيدات الحشرية؛ كما أقاموا ورشات للأعمال الخشبية والآليات وصالوناً للحلاقة، وأصدروا صحيفة تغطي أخبار المنطقة وافتتحوا صالة لعرض الأفلام السينمائية، ومكتبة للألعاب وصالة بولينغ وتعاونية تبيع العديد من منتجاتهم، ومنها معجون للأسنان من صنع مختبرهم.

ولقد ازدهرت المشاريع القائلة بالمساواة بين البشر في الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين مع ظهور مشروع هيدستارت، والمدارس الجاذبة كالمغناطيس، والقفز إلى الأعلى (التسريع) ومناهضة الفصل العنصري، ومدارس ستور فرنت سكول (التي تقدم مناهج بديلة متنوعة) وهذه كلها تقوم بنشر الوعي الثقافي والجذور الثقافية العريقة. وقد بدأ المعلمون يومئذٍ بمنهاج مناهض لحرب فيتنام والانحدار البيئي والتمييز بين الجنسين. وأدت هذه جميعها إلى رد الفعل الذي شهده عقد الثمانينيات ومنهاج مقيد يهدف إلى نقل المعرفة الأساسية وتوفير الحد الأدنى من معرفة الكتابة والقراءة للجميع وزيادة البرامج الأكاديمية في الثانويات.

وفي عقد السبعينيات ظهرت نظرية مثيرة للجدل تنادي بالتربية غير المدرسية وتذهب هذه النظرية إلى أن المدرسة كؤسسة على قدر عظيم من الوطأة يقتضي تفكيكها حالما أمكن. وقد عرض صاحب النظرية ايفان ايليتش في كتابه «مجتمع بلا مدارس[32]» Deschooling Society رؤية للتربية باعتبارها سعي للتعلم بوسائل غير تقليدية من الأقران والكبار ونماذج القدوة ومعاينة الأشياء حيث تصبح المعلومات والمعرفة والمهارات متاحة من خلال التكنولوجيا والنشاطات المعهودة في الحياة الواقعية. ووفق هذه النظرية يضطلع المعلمون بدور الميسر لمساعدة المتعلمين في توفير ما يرغبون بتعلمه ـ أي يجعلون التعلم يتقدم على التعليم في المدرسة.

كان ايليتش معارضا لاحتكار المدرسة في التأهيل للمهن ووضع المنهاج اللازم للحصول على الإجازة. كما اعترض ايليتش على جعل المعرفة منفصلة عن الأوضاع الواقعية، وجامدة، وكذلك على تغليفها وبيعها. وكانت حجته بأنه ينبغي أن يكون البشر على صلة بأوضاع أكثر ثراء من مدارس يتعلمون فيها ـ وأن تكون تلك الأوضاع متاحة لكل شخص طوال حياته.

يعتبر المضمون الذي يتعلمه المرء، حسب نظرية التربية غير المدرسية، مسألة تتعلق بحاجة ذاتية ومستمدة من مصدرين، المعلومات والاستجابة النقدية لها. وتشمل الأمثلة على هذين المصدرين: (آ) المراجع الثقافية ـ المكتبات والمعامل والمسارح والمتاحف، وهذه كلها متوفرة؛ (ب) المصانع والمطارات والحدائق مما يمكن إتاحته للطلاب؛ (ج) تبادل المهارات حيث يعرض أشخاص المهارات والشروط اللازمة لامتلاكها؛ (د) أقران ملائمون عبر شبكة حيث الطلبة شركاء في البحث؛ (هـ) توفير خدمات مرجعية حيث يقدم المحترفون والخبراء قائمة بالمجالات المتاحة للتعلم.

إن التكنولوجيا الحديثة اليوم تجعل التربية غير المدرسية ممكنة. كذلك فإن مناخ حرية الاختيار يرتبط باللامدرسية. بيد أن خصخصة التعليم المدرسي وإرساء بنى طبقية وتوزيع الوظائف أو الدخل على أساس المعرفة القائمة على الامتيازات والعناية المكتسبة سابقاً لمدارس معينة تحافظ على المنهاج الخفي للتعليم المدرسي.

نقد إعادة البناء الاجتماعي

في إعادة البناء ما يطيب للعقول لأنه قائم على الإيمان بقدرة الإنسانية على تشكيل عالم أكثر كمالاً. علاوة على أن هذا الاتجاه يزعم استخدامه لأفضل ما في العلم لتحديد النتائج وإمكانات المستقبل. بيد أن هذا الاتجاه ينطوي على صعوبات منها أن الاكتشافات العلمية تتيح اختلاف التفسير ولا تعرض ما ينبغي

أن تكون عليه استجابة الجميع لتلك الاكتشافات. فقليلة هي الاستنتاجات التجريبية والعامة بل حتى المستقبليين انقسموا بين وجوه كئيبة «(متشائمون)» و«طوباويون من مجمعات العقول» (متفائلون). وليس في ذلك كله ما له صلة مباشرة بالمنهاج. فما يعتبره عالم الاجتماع أو الاقتصاد صحيحاً قد يخطئه آخر. وإنهم لقلة من يتفقون على السلوك الخاص الأفضل لمجتمع مخطط.

ويأخذ أصحاب إعادة البناء من ذوي التوجه الماركسي على متقدميهم من تيار إعادة البناء قصورهم عن إدراك أن الاضطهاد والاستغلال سمتان أساسيتان من سمات البنية الطبقية في الولايات المتحدة ولا يمكن للمعلمين في المدارس أن يغيروا فيهما شيئاً. ومع أن أصحاب إعادة البناء الأقدم لم يتحدثوا عن المدرسة باعتبارها تعيد صناعة المجتمع بأي معنى شامل، فإنهم كانوا يعتقدون أن المدرسة ربما تؤثر في السلوك الذي يمس قضايا اجتماعية. ذلك أنهم أدركوا أن المواقف والمعتقدات لا يمكن لها الاستمرار ما لم تدعم بتغيرات في بنية المجتمع. ومن جهة ثانية، فقد كان هؤلاء يعتقدون أن المهمة الرئيسة للمدرسة تتصل بإعادة البناء من الناحيتين الأخلاقية والفكرية. ولم يكونوا يعتقدون، على العكس من الماركسين الجدد، أن تكون المدرسة أداة للتخريب والثورة السياسية. بل لقد أرادوا استخدام المدرسة لنشر المثل التي يلتزم بها الشعب.

كذلك كان ثمة بعض المآخذ على الماركسيين الجدد، ومن ذلك، النقد الذي وجه إلى ممثل بارز لعلم التربية النقدية بيتر ماكلارين[33]، إذ أصبح تفسيره للعلاقة بين السلطة والثقافة ودور المدرسة في قضايا الطبقة والعرق والجنس هدفاً للنقد. وقد نوه جيه. مارتين روشيستر بالتأثير الواسع لما كلارين في نقده للرأسمالية وكيفية تغييرها للعالم بالاستغلال والإضطهاد، لكنه يأخذ عليه وضعه الأيديولوجيا فوق البحث العلمي[34]. فروشيستر يعتقد أن ماكلارين، يذكي الريبة والاستخفاف في تناوله موضوع السلطة والثقافة ويأخذ عليه أن محرضه لكفاح الضعفاء ومعاناتهم يقصر عن تحقيق غاية المدرسة التقليدية من إنتاج معرفة

تأسيسية وشغف بالتعلم وأدوات فكرية لمتابعة التعلم. ناهيك عن ذكر إغفال روشيستر تناول صحة ايديولوجية ماكلارين وما تسهم به هذه الايديولوجية من معرفة. كذلك فإن روشيستر قصر عن التنويه بعمق البحث العلمي الذي قدمه ماكلارين بعرضه لأثر الشركات الضخمة والحكومة في حياة العالم كله.

لقد واجهت نظرية إعادة إنتاج الثقافة، أو على وجه الدقة أن المدرسة تعيد إنتاج التفاوت في المجتمع، النقد لقلة من سعوا إلى جمع الأدلة التي تبين أن المدارس تعمد إلى الاضطهاد بقصد الحفاظ على المجتمع الأوسع. كذلك أخذ دانييل ليستون على الماركسيين عدم توفيرهم الدليل الكافي الذي يدعم ادعاءاتهم لربطهم بين المقدمات ونتيجة معينة دون أن يبينوا أن الممارسة ذاتها هي المسؤولة عن النتيجة التي آل إليها الوضع[35]. وفيما يختص بالمسارات، مثلاً، ليس ثمة دليل يعتد به على أن ترتيب التجميع هذا قد جرى اختياره لأغراض رأسمالية أو انه مستمر لأنه يخدم مصالح رأسمالية.

ومع أن عمل فريري في تطوير المنهاج بالحوار مع المتعلمين يحظى على العموم بتقدير عال، إلا أن له هو أيضاً نقاده. فهناك جيم والكر، مثلاً، الذي يشكك بأن تكون أفكار فريري وطرائقه في التعليم تؤدي إلى التحرر حقاً لأنها لا تولي عظيم اهتمام بتحقيق ثورة. ويتهم والكر فريري بأنه ليس لديه سوى القليل في موضوع طبيعة القيادة السياسية وتحقيق الوحدة بين جماعة منقسمة على نفسها[36].

ولكن جي. ايه. باورز يعتقد من الجهة الأخرى بان نهج فريري يعكس ثقافة غربية ولربما أدت بالتالي إلى نسف نظرات العالم التقليدية إلى الشعوب ذات الثقافات غير الغربية. كذلك يشكك باورز في الافتراضات الغربية مثل قولهم المعرفة قوة، والتغيير تقدم، والناس سادة أقدارهم من حيث ملاءمتها لتلك المجتمعات التقليدية غير الغربية[37].

ملاحظات ختامية

يهتم أصحاب إعادة البناء الاجتماعي بعلاقة المنهاج بالمجتمع كما ينبغي أن يكون لا كما هو عليه. والعديد من معتقدات هذه الجماعة تتناغم مع أرفع ما نحمله من مُثُل، مثل حق الذين يحملون وجهات نظر الأقلية بإقناع الذين يحملون وجهات نظر الأكثرية، والثقة بذكاء الناس العاديين وقدرتهم على تشكيل مصائرهم بالاتجاهات المنشودة. ومن شأن الماركسيين الجدد ضمن صفوف إعادة البناء الاجتماعي أن يؤلبوا طبقة على طبقة، متجاهلين في ذلك الفوارق بين الطبقات والجماعات والجنس. أما المستقبليون في الحركة فهم دون ذلك في توجههم العقائدي وسيكونون سعداء إذا كان المنهاج معيناً للمتعلمين لبلوغ المستقبل الذي يطمحون إليه بعد أخذ الاتجاهات الاجتماعية الهامة بعين الاعتبار.

إن التزام تيار إعادة البناء بمثل اجتماعية معينة يحددها «إجماع اجتماعي» قد لا يحظى بالقبول فوراً في الولايات المتحدة التي تأخذ بالفردية. فالأمريكيون ينطوون على الكثير من المصالح ووجهات النظر المتنافسة والمختلفة فيما يتصل بقضايا أخلاقية ودينية وجمالية واجتماعية تجعل من الصعب عليهم الاتفاق على توجه مثالي. وهناك من يبدون قلقاً من الجهود التي يبذلها دعاة إعادة البناء لإيجاد مجتمع جماعي تكون فيه الحلول قائمة على الإجماع الاجتماعي.

يمكننا أن نتوقع تطويراً متسارعاً للمنهاج وفق خطوط إعادة البناء متى احتاج الأمر لحل النزاع بين القيم. ومثل هذه الضرورة غالباً ما تنشأ في مناطق تسكنها جماعات مختلفة الثقافات. ذلك أن تلك الجماعات تحمل في الغالب تفسيرات مختلفة للتاريخ، ومفاهيم عن الطبيعة مختلفة، ومستويات مختلفة من الطموح وآراء مختلفة عن السلوك الاجتماعي. كما يسري هذا القول في كل حال تنهار فيها الحواجز التي تعزل المدرسة عن المجتمع. وهكذا يتوقع أن يتحقق التسريع في تطوير المنهاج حين يتولى الأهل وأعضاء الجماعة المعنية أدواراً في التعليم والخدمات

الاجتماعية، وعندما يشارك الطلاب والراشدون في إحداث تحولات خارج مبنى المدرسة، وحينما يقوم أعضاء الجماعة بتقدير الحاجات الاجتماعية والاقتصادية المحلية أو يحددون القصور في هذا المجال ويقررون من ثم كيف تستطيع المؤسسات في تلك الناحية المساهمة في تحسين أولويات الحاجات المنتقاة.

واليوم يصارع أصحاب إعادة البناء الاجتماعي أوضاعاً عالمية بالإضافة إلى آثار هذه الأوضاع محلياً. فالعولمة والتعددية الثقافية والصحة والمشكلات البيئية تدعم اللجوء إلى منهاج عالمي يتحتم عليه التعامل مع عالم تكتنفه الشكوك.

وإنه لمن العسير تنفيذ إعادة البناء الاجتماعي في المدارس الحكومية حيث الحفاظ على الوضع السياسي القائم هو القانون. علاوة على أن إعادة البناء الاجتماعي لن يقدر له الصمود طالما أن المعلمين يرون التدريس نقلاً لمادة موضوعة لا وسيلة للتغير الشخصي والاجتماعي. كذلك تنزع منظمات المعلمين المهنية إلى الصدام مع الدعاة إلى إعادة البناء الاجتماعي الذين ينحازون إلى الجماعات المحلية وأهل الطلاب. والمنافسة بين المعلم المحترف والحركات المناصرة للأهل في موضوع ما ينبغي تدريسه وكيف قد برزت منذ حين. والتحدي يكمن، إذن، في تطبيق المبدأ الذي يدعو إلى مجتمع اقتناع، وربما يكون ذلك بضم المعلمين إلى عملية القرار، وكذلك بمنح الأهل والطلاب وسواهم مزيداً من السلطة في اتخاذ القرارات.

أسئلة

1- ما هي الظروف التي يرجح أن تؤدي إلى ظهور منهاج وفق خطوط نزعة إعادة التجديد الاجتماعي؟

2- تحدث باولو فريري عن عقبات تحول دون امتلاك إدراك واضح للواقع (مثل السيطرة على التعليم بتفويض من الهيئات الحكومية والتربوية، ومحتوى وطرائق تعزز اتكالية المتعلم، وطرق التفكير المعيارية الموحدة). هل تستطيع أن تقدم أمثلة على هذه العوائق لأولئك المنادين بإعادة البناء الاجتماعي في مدارس سبق أن عرفتها؟

3- انظر في برامج تعلم استخدام الحاسوب وأخطار المخدرات وبرامج الحد من الرسوب في المدارس التي تعرفها. هل تعتبر مقارباتها ضمن التكيف الاجتماعي أم إعادة البناء الاجتماعي؟

4- هل أنت متفائل أم متشائم من حيث قدرة المنهاج على تغيير البنى أو المؤسسات الاجتماعية القائمة؟ لماذا؟

5- ما هي التوقعات التي تبدو لك "جيدة" في عالم المستقبل؟ وما هي التوقعات التي تبدو لك "سيئة". كيف ينبغي أن يكون عليه تصميم المنهاج لتجنب المستقبل السيء؟

6- ما هي المصالح التي يخدمها المنهاج الذي لك به خبرة؟

بحوث استراتيجية مقترحة

دحض نظرية حول الظلم الاجتماعي

ثمة خطر في اكتشاف أن تأييد واقعة ما لنظرية كان مجرد مصادفة وحسب. اذكر إحدى نظرياتك في سبب اتساع الهوة بين الأغنياء والفقراء. اجمع (إن أمكن) أدلة قد تدحض هذه النظرية.

تعيين كيفية تغيير غايات المدرسة للمنهاج

قم بوصف كيف يختلف المنهاج في المدارس التي تجعل إحدى الغايات التالية في مقدمة الاعتبارات: (1) سلالم الانتقال؛ (2) مصدر الموظفين المحتملين المؤهلين؛ (3) الإقناع بشراء سلع استهلاكية وخدمات؛ (4) تعليم المسؤولية المدنية والنظام الاجتماعي.

اكتشاف نوافذ الفرص للتغيير الاجتماعي

يعتقد بأن التغيير الاجتماعي يحدث حين يكون ثمة فترة أو مجالا مفتوحين حيث يبدأ مناقشة معتقدات أو ممارسات تعتبر من المسلمات. ويشير البعض إلى هذه الحالة التي تصادف الأفراد والمجتمعات

معاً بـ «لمعات»، نقاط أو لحظات من التحول الثقافي نكون فيها مهيئين لتحدي أفكار وسلوك راسخ. حدد هذه اللمعات في وضع لك به خبرة. كيف تستغل هذه اللمعات في صياغة المنهاج؟

اكتشاف مصادر لتعليم أفضل

من المهم معرفة الخلفية الثقافية لأولئك المتمكنين من الاطلاع على الظواهر ذات الصلة بالأوضاع العالمية أو الوطنية أو المحلية. فهل حصلوا على معرفتهم وحكمتهم من خلال وسائل الإعلام، أم المنهاج أم عبر تجارب شخصية في إعادة البناء الاجتماعي؟ قد تشير اكتشافاتك إلى توصيات لتغيير الأساليب من أجل تقديم أفضل السبل لتعليم الناس.

تقويم بيئة ثقافية معروفة

اختر بيئة ثقافية كبيرة (أمة، دولة) أو صغيرة (مدرسة أو صف). ما هو الدليل الذي تملك أن تقدمه على أن هذه البيئة تحقق المعيار العام التالي لمجتمع صالح؟

- الفرد ليس مضطراً للامتثال.
- ليس هناك من صراع بين الأدوار كأن يقال "اتبع القاعدة الذهبية" لحظة ثم «العمل عمل» في لحظة أخرى.
- يسمح بتحقيق الاحتياجات البيولوجية.
- تحمل الجماعات الفرعية قيماً وأهدافاً ومنطلقات مشتركة.
- الانتقال السلس من الطفولة إلى الرشد.
- الضغط الفعال لاستخدام القوة.
- لا فوارق بين ما تعد به البيئة الثقافية وما تحققه.

المراجع الهامشية

1. The Forgotten Half: Pathways to Success for America's Youth and Young Families (Washington, DC: William T. Grant Foundation on Work, Family and Citizenship, 1988).

2. Paulo Freire, "Letter to North American Teachers," in Freirefor the Classroom, Ira Shor, ed. (Portsmouth, NH: Boyston/Coor, 1987),211-216.

3. Richard V. Colvin, "Reading, Writing and Revolution-Welcome to the LA Public Charter School Dedicated to Social Justice," Los Angeles Times Magazine (Oct. S, 2003): 12-16.

4 Ixtliyollotl Education Center, Cholula, Puebla, Mexico, 1994.

5. John N. Glenn, Highlander: No Ordinary School 1952-1962 (Lexington: University of Kentucky, 1988).

6. Paulo Freire, Pedagogy of the Oppressed (New York: Herder and Herder, 1970).

7. Paulo Freire, Education for Critical Consciousness (New York: Continuum. 1989).

8. Paulo Freire and Donalda Macedo, Literacy: Reading the Word and the World (South Hadley, MA: Bergin and Garvey, 1987).

9. David Marman, Illiteracy: A National Dilemma (New York: Cambridge Book Company, 1987).

10. Ira Shor, Empowering Education: Critical Teaching for Social Change (Chicago: University of Chicago Press, 1992).

11. James A. MacDonald and Esther Zaret, eds., Schools in Search of Meaning. AS CD Yearbook (Washington, DC: National Education Association, 1975), 158-161.

12. Michael Apple, Ideology and Curriculum, 2nd edition (New York: Routledge and Kegan Paul, 1990).

13. Henry Giroux, Ideology and the Process of Schooling (Philadelphia: Temple University Press, 1981).

14. Henry Giroux, "Critical Pedagogy; Cultural Politics and the Discourse of Experience," Journal of Education 67, no. 2 (1987): 23-41.

15. Marilyn Frankenstein, "Critical Mathematics Education," in Freire for the Classroom, Ira Shor, ed. (Portsmouth, NH: Heinemann, 1987), 180-204.

16. Jean Anyon, "Social Class and School Knowledge," Curriculum Inquiry 11, no. 1 (1981): 3-41.

17. William F. Pinar and C. A. Bowers, "Politics of Curriculum: Origins, Controversies, and Significance of Critical Perspectives," Review of Research in Education (Washington: AERA, 1992): 163-191.

18. Yvonne B. Estes, "Environmental Education," Kappan special report, Phi Delta Kappan 74, no. 9 (May 1993).

19. Harold G. Shane, Educating for a New Millennium (Bloomington, IN: Phi Delta Kappan, 1981).

20. B. Othanel Smith et al., Fundamentals of Curriculum Development (Yonkers, NY: World Books, 1950): 638.

21. Neil Postman, "Engaging Students in the Great Conversation," Phi Delta Kappan 64, no. 5 (March 1983): 310-317.

22. Annette G. Gough and Ian Robottom, "Towards a Socially Critical Environmental Education: Water Quality Studies in a Coastal School," Journal of Curriculum Studies 25, no. 4 (1993): 301-316.

23. Roy J. Eidelson and Judy I. Eidelson, "Dangerous Ideas: Five Beliefs that Project Groups Through Conflict," American Psychology 58, no. 3 (March 2003): 182-197.

24. Rebecca Powell, "Literacy as a Moral Imperative" in Handbook of Language and Social Psychology, H. Giles and W. P. Robinson, eds. (New York: Wiley, 1990).

25. Michael Cole, Cultural Psychology: A Once and Future Discipline (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996).

26. R. A. Schweder, "Cultural Psychology-What Is It?" in Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development, J. W. Stigler, R. A. Schweder, and J. Herdt, eds. (New York: Cambridge University Press, 1990).

27. S. Freud, Civilization and the Discontents (London: Hegarts Press, 1930).

28. Aaron Schutz, "John Dewey's Conundrum: Can Democratic Schools Empower?," Teachers College Record 13, no. 2 (April 2001): 267-302.

29. George Counts, Dare the School Build a New Social Order? (Yonkers, NY: World Book, 1932).

30. Theodore Brameld, Toward a Reconstructed Philosophy of Education (New York: Dryden, 1956).

31. The Story of Holtsville: A Southern Association Study School (Nashville: Cullum and Ghertner, 1944).

32. Ivan Illich. Deschooling Society: Social Questions (New York: Marion Bayers Publisher, 1999).

33. Peter McLaren and F. Jarrnillo, "Critical Pedagogy as Organization Practices: Challenging the Demise of Civil Society in a Time of War," Educational Foundations (Fall 2002): 1-20.

34. J. Martin Rochester, "Critical Demagogues," in The Writings of Henry Giroux and Peter McLaren (Palo Alto: Hoover Institute, Stanford University, 2003).

35. Daniel Liston, "Faith and Evidence: Examining Marxists' Explanations of Schools," American Journal of Education 96, no. 3 (May 1988): 323-351.

36. Jim Walker, "The End of Dialogue," in Literacy and Revolution, Robert Mackie, ed. (New York: Continuum, 1981),120-151.

37. C. A. Bowers. "Cultural Invasion in Paulo Freire's Pedagogy." Teachers College Press 81, no. 4 (summer 1983): 935-955.

مراجع مختارة للقراءة

FREIRE, PAULO. The Politics of Education. Amherst, MA: Bergin and Garvey, 1985.

GIROUX, HENRY. Schooling for Democracy: Critical Pedagogy in the Modern Age. London: Routledge, 1987.

JOSEPH, P., ET AL., EDS. Cultures of Curriculum. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2000.

SHOR, IRA. ED. Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberating Teaching. Portsmouth. NH: Heinemann, 1987.

STANLEY. WILLIAM B. Curriculwnfor Utopia: Social Reconstruction and Critical Pedagogy in the Post-Modern Era. Albany: State University of New York Press, 1994).

الفصل الثالث

المنهاج الشامل

من اليسير تمويه المنهاج الشامل. فأحياناً يقدم على أنه يلبي مصالح دعاة المساواة، كما ورد في قانون عدم ترك أي طفل [بدون تعليم] (NCLB) No child left Behind. الصادر عام 2001 ومقتضيات امتحانات التخرج القائمة على المعايير، على أساس أن لكل الطلاب الحق في أن تتوفر لهم المواد الدراسية الأساسية ذات المكانة التي تكفل إعدادهم لمواجهة الحياة ودخول المؤسسات العلمية الأعلى. كذلك يروج لهذا المنهاج أحياناً أخرى بوصفه الأداة الرئيسة لإعداد القوة العاملة للأمة في المستقبل التي تمكن الولايات المتحدة من تلبية الطلب في القرن الحادي والعشرين على أولئك الذين يتمتعون بمستوى عال من التفكير والمعرفة الواسعة بالعلوم والرياضيات والتكنولوجيا.

فثمة جماعات ترى في المنهاج الشامل وسيلة لتحقيق الكفاية والفعالية في تقديم المحتوى. إذ أنه يجعل من الممكن توظيف العناصر المتميزة فبوساطته يقوم المشرفون والمرشدون بضمان حسن أداء المعلم أو حتى الحيلولة دون الاتكال على معلم الصف وذلك بجعل الطلاب على اتصال مع عدد من مزودي التعليم.

يمكن أن نجد المنهاج الشامل في سياقات عديدة. فبرامج التدريب في المجالات العسكرية والصناعية والدينية تعتمد على هذا المنهاج لتكفل التماثل فيما سيتم تعلمه. والمنهاج الحالي القائم على المعايير يشهد على هيمنة هذا التوجه في المنهاج.

أما الفكرة المهيمنة في المنهاج الشامل فإنها الضبط، حيث توضح الأهداف المقررة وإلى جانبها المعايير الواجب اتباعها. وتستخدم أهداف التدريس والمقارنات المرجعية benckmaeks ونتائج الاختبارات ومؤشرات أخرى لتقويم التقدم نحو الأهداف والمعايير وللإشارة إلى الحاجة للتعديلات.

وكما هو مبين في الجدول 1-3 ترتبط معايير المحتوى بالأهداف وتوضح ما يتوقع من الطالب أن يتعلمه. ومع أن المعلمين والطلاب يبادرون إلى إقامة مشاريع والبدء بإجراء أبحاث وينشغلون بقضايا ذات أهمية محلية وشخصية، فإن هكذا نشاطات لابد لها من أن ترتبط بمعايير المحتوى وتتكيف معها. أما معايير الأداء وتعيين المستويات فيقصد منها أن تضع للمعلمين خطة تسلسل الدروس وتدعيم معايير المحتوى وذلك بالتركيز على مهارات وحقائق معينة تسهم في مزيد من الإحاطة بمعايير المحتوى.

ويستخدم معايير الأداء كل من الطلبة والمعلمين لتوضيح التوقعات وإبراز المعايير التي ستستخدم في الحكم على الأداء. وهذه المعايير تتيح للمعلم والطلبة إدراك نقاط القوة لديهم وتحديد النواحي التي تحتاج إلى تقوية.

الجدول 1-3 بنية المنهاج القائم على المعايير (أو المعياري)

أهداف موحدة

معايير متسلسلة حسب العمر، والصف، والموضوعات المدرسية

معايير المحتوى (ما يجب أن يعرفه الطلبة)

معايير الأداء (ما ينبغي أن يكون الطلاب قادرين على القيام به)

المواءمة	الأنظمة الفرعية لغرفة الصف
الولاية، المنطقة، المدرسة مواد البرنامج الدراسية، إعداد المعلم ومتابعته	الأهداف التعليمية ومعالم الاسترشاد
نتائج مقاييس الإنجاز – تغذية راجعة، تعديلات، مكافآت، عقوبة	مقاييس التقويم
	العناصر: تصنيف الطلاب، تحديد مخصصات الوقت أو المكان الوظائف: تقويم الطلاب وتحفيزهم، التشخيص الأكاديمي العملية: الاستحواذ على انتباه الطلاب، العرض، التوجيه، تقديم التغذية الراجعة، التطبيقات المتطلبة.

المواءمة

ينبغي أن تكون الأجزاء مرتبطة بالكل فليس من المعقول وضع أهداف إن لم تكن هناك وسائل تكفل بلوغها، ولا وصف طرائق لم يجر اختبارها وقد لا تتناسب مع الأهداف فالسياسات وأطر المنهاج التي تصف ما ينبغي أن يدور في غرفة الصف، والبرامج التدريسية المعينة، وتنمية هيئة التدريس والاختبارات وغير ذلك من مقاييس تحصيل/انجاز الطالب كلها يجب أن تكون متماسكة أو مترابطة منطقياً.

يعتمد نجاح النظام المعياري على امتلاكه معايير ومقاييس قوية لتقويم ما وضعت هذه المعايير من أجله. فقد وجد مركز دراسة التقويم في جامعة كاليفورنيا في لوس أنجليس (UCLA) أنه بالرغم من أن الاختبارات الحالية قد تتوافق، على العموم، مع المعايير الموضوعة من دوائر الولاية، فإن بعض بنود الاختبارات فقط يمكن أن تقيس كامل الأهداف والمعايير[1]. وذلك لأن معظم المعايير والأهداف الصعبة قد جرى اختصارها أو حذفها تماماً. أما المعايير والأهداف التي تتطلب نقاشات عقلية عالية المستوى فإنها كثيراً ما تستبعد ويستعاض عنها بعمليات ذهنية أبسط كتذكر المعلومات والعمليات. كما أن الاختبارات لا تقيس المواقف وما وراء المعرفة أو الإدراك Metacognition.

وهناك تطوير مستمر في أدوات تحديد المواءمة بين معايير المحتوى والكتب المدرسية ومقاييس الانجاز[2]. وبوسع المرء أن يستخدم هذه الأدوات لتحديد مقدار حسن توافق مواد التدريس وعناصر التدريس في قاعة الدراسة مع المعايير من حيث الموضوعات المطروحة ومتطلباتها المعرفية.

المسؤولية

تهدف المسؤولية إلى مساعدة المربين وصانعي السياسة على تحقيق التوقعات التربوية وتحديد النواقص، مثل قلة توفر الموارد والعجز عن تطبيق الإجراءات المعروفة بأنها تزيد من تحصيل الطالب. كذلك فإن المسؤولية تعد وسيلة لما يلي

(أ) ممارسة السلطة السياسية والدعوة إلى وجهة نظر معينة في المعرفة أو الطرائق المنهجية للتعليم، و (ب) نقل المسؤولية إلى أشخاص آخرين. ويبين لين Linn أن منظومات المسؤولية التربوية تتسم بالملامح التالية[3]:

أ- تطوير محتوى متحدٍ ومعايير أداء صارمة تركز على تعلم الطالب.

ب- التأكيد على اعتبار تحصيل الطالب أساساً لمسؤولية المدرسة.

ت- وضع مقياس لتقويم المدارس.

ث- اعتماد الثواب والجزاء والحرمان لتحسين الانجاز.

ترى كاثرين رايان أن منظومات المسؤولية مبنية بطريقة هرمية هدفها تطوير الانجاز التربوي. وواضعو السياسات عندها ملتزمون بالأخذ بنموذج الكفاية الذي يستخدم درجات الاختبار كمؤشر على إنتاجية المدارس والمناطق. ويتولى واضعو السياسة على المستوى الفيدرالي والولاية رصد هذه الدرجات. وهذا يضع الإداريين والمعلمين تحت وطأة ضغط مسؤولية تحمل النتائج، خصوصاً من الهيئات[4] المعنية على مستوى الولاية والسلطات الفيدرالية.

بالرغم من أنه غالباً ما يرتبط المنهاج الشامل بالمركزية والاتساق، إلا أن النظام قد يحتوي على نوافذ تسمح بالتجربة. وقد تكون المسؤولية صمام الأمان الذي يفيد فيما يتعلق بتجديدات واختيارات المنهاج وذلك حيث تجري مقايضة المسؤولية بالمرونة. فمقابل المسؤولية عن تعزيز التحصيل يمكن للمناطق والمدارس أن تتمتع بالحرية في اعتماد طرائق بديلة في التعليم والتعلم. وقد يقوم صانعو السياسة الذين يؤيدون اللامركزية بوضع برنامج المدرسة والمواد، وتأهيل المعلمين بتقديم التنازلات للمناطق والمدارس مقابل توفير الدليل على تحصيل الطلاب.

المنهاج القائم على المعايير

تأخذ الولايات المتحدة بالمركزية والمعيارية (التوحيد القياسي) في وضع المناهج على مستويات الاتحاد والولاية والمنطقة.

سياسات لمنهاج قائم على المعايير

قامت الجمعيات الوطنية للمواد الدراسية التي تمثل العديد من الحقول كالرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية واللغة الانكليزية بوضع معايير المناهج لتلك الميادين فيما هم يتنافسون على صب خلاصة محتواها إلى المدارس. وكما هو معهود تشير هذه المعايير إلى مجال الموضوعات والمهارات والتسلسل اللازم لتقديمها حسب مستوى الصف وتستخدم الولايات هذه المعايير الوطنية كإرشادات ونماذج فيما تعمل على صياغة المعايير واطر العمل الخاصة بها.

يقضي قانون (NCLB) أن تضع الولايات معايير المحتوى لمادتي القراءة والرياضيات وأن تجري الاختبارات وفق هذه المعايير للصفوف من الثالث حتى الثامن ضمناً. ولسوف يتبع ذلك المعايير والتقويم المتعلقة بمحتوى مادة العلوم.

كذلك فإن هذا القانون يقضي بأن على الولايات أن تقوم سنوياً بقياس مقدار التقدم نحو بلوغ الأهداف لتحسين انجاز كافة الطلاب والتأكد من أن ما لا يقل عن 95% منهم قد حققوا الهدف الموضوع للأداء على "مستوى البارع" أو ما فوق في نهاية العام الدراسي 2013-2014 وفي هذا يجب على الطلاب من مختلف الجماعات ـ الإثنية والعرقية واللغوية والذين يعانون من إعاقات ـ المشاركة في عملية التقويم. أما المدارس التي تقصر عن تحقيق هذه الأهداف على مدى سنتين متتاليتين فتعتبر بحاجة للتطوير أو الإغلاق. وتقضي الحكومة الاتحادية، فضلاً عن اعتبار الطلاب والمناطق مسؤولين عن تقدم الطالب في امتلاك مبادئ القراءة والكتابة والحساب، بأن تركز برامج المدارس الثانوية على الإعداد الأكاديمي وتشجيع المزيد من الطلاب للانتقال من الصف الثاني عشر إلى الجامعة.

ولقد تبنت الولايات جميعها، عدا واحدة، شكلاً ما من المعايير على مستوى الولاية كلها، ومعظمها اختبارات تتفق قليلاً أو كثيراً مع المعايير المعتمدة. وهناك ولايات عديدة تعتمد معايير للتخرج من المرحلة الثانوية معدلة وفق الدرجات المستمدة من الاختبارات الجديدة على مستوى الولاية. وتقوم الولايات والمنظمات حالياً بتطوير منهاج شامل يتوامم مع المعايير والتقويمات، يقوم عادة على تصميم المحتوى المتصل للصفوف المتتابعة. وبذلك سوف يحيط المعلمون بما ينبغي أن يكون الطلاب قد عرفوه وما يحتاجون إلى معرفته للنجاح في الصفوف اللاحقة.

وقد بدأت كاليفورنيا، على سبيل المثال، منهاجها النظامي بالتشديد على القراءة والرياضيات في مدارسها الابتدائية، وتبنت عدداً محدوداً من سلاسل الكتب المدرسية التي تختص بالقراءة والرياضيات والتي ظهر أنها تقوم على المنهجية المنشودة. وكانت هذه البرامج الشاملة التجارية تحدد المحتوى حسب مستوى الصفوف وتمتاز بالملامح التالية:

(أ) دروس مكتوبة للتعليم المباشر، (ب) أنشطة صفية، (ج) توجيهات للتقويم المستمر لتقدم التعلم. كذلك أجازت الولاية استخدام مؤشر التقدم الأكاديمي بحيث يتم تقويم كل مدرسة على أساس ما اكتسبه كل طالب كل سنة (مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق في التوقعات على أساس الخلفية الاقتصادية الاجتماعية أو الجماعة الإثنية أو العرقية والتمكن من الانكليزية). واستمرت المدارس في تلقي العلاوات لتقديمها للمعلمين الذين يأتون بأفضل النتائج، إلى أن حصل الانهيار الذي أصاب اقتصاد الولاية.

على المستوى المحلي، وضعت منطقة لوس أنجليس التعليمية الموحدة برامج خاصة للقراءة والرياضيات كمحتوى للمنهاج لكافة الطلاب في 400 من المدارس الابتدائية ذات الانجاز المتدني والتي كانت تتلكأ في التوحيد القياسي لدرجات اختباراتها. وبالإضافة إلى ذلك جرى انتقاء مئات المعلمين للإشراف على تعليم

القراءة والكتابة والرياضيات وجرى تدريبهم للمؤازرة في تطبيق هذه البرامج بإعداد المعلمين وإرشادهم. فكان المشرفون يقدمون دروساً نموذجية في الصف ويلاحظون زملاءهم ويقومون بتوجيههم في تنظيم تقويم تعلم الطالب، كما يقومون أحياناً برفد المواد التي تدرس في الصفوف بالمواد واللوازم التي تتفق مع معايير الولاية. وبهذه الطريقة يكفل المشرفون اتساق التدريس في كافة المدارس ذات الأداء المتدني.

وهناك ولايات أخرى اعتمدت مقاربة مختلفة. ففي نيويورك، تولّى اتحاد المعلمين مهمة وضع المنهاج للصف الثاني عشر، بما في ذلك نماذج الدروس، وتقديم قوائم بالمراجع والتوجيهات اللازمة لتدريس المادة. وقد اقتصر المنهاج الأول الذي وضعوه للصف الثاني عشر على مادتي اللغة الانكليزية والرياضيات على أن تأتي بقية المواد لاحقاً[5].

لقد كان للكليات والجامعات تأثير في تحديد المحتوى المعياري لمواد منهاج الصف الثاني عشر حين حددت الموضوعات الدراسية المطلوبة للقبول. فعلى العموم تشترط مؤسسات التعليم العالي أن يتمتع المتقدم للقبول إليها بمستوى معين من المعرفة في الرياضيات والمهارات اللغوية والتاريخ وما شابه حتى ينظر في أمر قبوله في الجامعة. وقد قام مركز السياسة التعليمية والبحث في جامعة اوريغون بوضع منهاج شامل عام لخريجي المدارس الثانوية. وهذا المنهاج المرفق بقرص مدمج والمتعلق بالنجاح في الجامعة يحدد الخطوط العريضة لما يجب أن يتوفر للطالب من معرفة ومهارات للتقدم خلال السنة الأولى في مؤسسات التعليم العالي، وهو متوفر لدى كافة الثانويات في البلاد. وتوفر الوثيقة، بالإضافة إلى المعايير، نماذج من العمل المطلوب والمهمات، ومواد المقررات ومعلومات عن المعايير والاختبارات والتقويمات المعمول بها في الولايات الخمسين جميعها.

في أوائل التسعينيات من القرن العشرين شاركت ولايات عديدة في وضع مقاربة شاملة تعرف بـ «التعليم القائم على المخرجات والمعتمد على الجدارة». بهدف تعيين وتقييم جوانب التقصير عند الطالب. وكان يجمع بين أنصار هذه المقاربة الفكرة القائلة على المنهاج أن يركز على المخرجات الأساسية بعيدة المدى التي ينبغي أن يتقنها كافة الطلاب، وليس مجرد جلوسهم على مقاعد الدراسة.

وكانت ثلاثون ولاية على الأقل قد عرضت ما توصلت إليه من نتائج بالرغم من اختلاف نطاق التجربة فيما بينها. ثم تلا الأمر كثير من الجدل حول ما إذا كان ينبغي تعيين النتائج وفق ما تحقق من انجاز في المواد الدراسية التقليدية أم بحمل الطلاب على عرض مقدرتهم باستخدام المعرفة في الحياة اليومية كمفكرين يتناولون مسائل معقدة أو مواطنين ذوي وعي ومسؤولية، أو عمال على قدر عال من الكفاية والخلق، وما شابه. وقد عارض أغلب أنصار المنهاج القائم على المخرجات، الأهداف المستخلصة من المنهاج التقليدي المعمول به حالياً. بل لقد آثروا المخرجات العامة التي يرجح أن يحتاجوا إليها في تجارب الحياة مستقبلاً في ضوء الاتجاهات والظروف التي قد يواجهها الطلاب كراشدين في حياتهم العملية. ولكن هذا المنهاج فقد زخمه بسبب ما أثاره من جدال واسع وقلق من أن يكون التعليم القائم على المخرجات بصدد اغتصاب قرار المنهاج المحلي ويشكل اعتداء على حقوق خصوصية الأبوين والحلول محل الكنيسة بتولي مسؤولية تربية المتعلمين الأخلاقية.

وفيما بعد قامت جماعة من اتجاهات مختلفة بالترويج لفكرة الأخذ بنظام يقوم على المعايير. وقد ضمن هذه الجماعة هيئة محلفين مختارين لهذه المهمة ولجنة عمالية وسياسية تحدد المهارات اللازم توفرها في القوة العاملة الأمريكية، والهيئة القومية للأهداف التربوية، والمجلس القومي للمعايير التربوية، والمركز القومي للتربية والاقتصاد. (في القسم 3 وصف للطبيعة السياسية لحركة المعايير).

وثمة هيئة نافذة تنشط في الدعوة إلى الأخذ بمنهاج يقوم على المعايير و «تُحفِّزه النتائج» هي هيئة «المدارس الأمريكية الجديدة[6]» التي تهدف إلى اعتماد نظام متماسك يشجع الابتكار ومشاركة الأبوين في الخيارات. كما تدعو إلى أهداف تربوية موحدة على المستوى الوطني ومعايير متماثلة، واعتماد تقويم أفضل، وتحسين تدريب المعلم. وقد اتبعت هذه الهيئة أسلوب الإصلاح الشامل على مستوى المدرسة الابتدائية وحث المدارس الثانوية على الاستعانة بهيئات أخرى. وكانت قد طرحت مخططات بديلة لتأخذ بها المدارس للوفاء بالوعد بالسماح بحرية الابتكار مقابل الالتزام بتحقيق نتائج أفضل. وتشير دراسة متداولة الآن إلى أن النتائج التي تمخضت عنها مشاريع هذه الهيئة اتسمت بالالتباس. وتبين أن الكثير من هذه المشاريع لن يقيض له الاستمرار دون دعم قوي من منطقة المدرسة واستمرار المؤازرة من المعنيين بإصلاح المناهج. وبناء على ذلك ضمن هيئة المدارس الجديدة متعهداً من دائرة التربية في الحكومة الأمريكية لرفد جهودها لإصلاح المدارس.

وهناك مؤسسة مشابهة هي أتشيف ACHIEVE التي تأسست من حكام الولايات وكبار رجال الأعمال وغرضها رفع مستوى المعايير وتقويم البرامج[7]. فقامت بمساعدة الولايات بتطوير معايير قياسية عالمية عالية المستوى. وقد وضعت هذه المؤسسة معايير حسب مستوى الصف للمواد الرئيسة من المنهاج وربطت خطط الدروس بهذه المعايير الوطنية. وللمنظمة رؤيا بعيدة المدى حيث يناقش المواطنون كفاية المعايير المحلية مقابل المعايير «الوطنية» وتعمل على تنفيذ التشريع الذي يخول دوائر التربية المحلية بالتعاقد مع مجموعات مؤهلة لتتولى التوجيه وإدارة المدارس، وبذلك تمنح المدارس استقلالية لقاء تحمل مسؤولية النتائج[8].

ولقد كان للمركز الوطني للتربية والاقتصاد تأثير على المنهاج، من خلال برنامجه المسمى «المعايير الجديدة»، وذلك بتوفيره الأدوات والموارد والتدريب لتطبيق التربية القائمة على المعايير[9]. وتقوم الفلسفة التي يأخذ بها العاملون

في المركز على تقديم معايير تشتمل على مفاهيم أساسية مستمدة من فروع المعرفة كما من القدرة على تطبيق المفاهيم في مشكلات عالم الواقع. والمعايير الجديدة تبين على وجه التحديد ما ينبغي أن تكون عليه المعايير، وكيفية تقويم تقدم الطالب، وشكل المنهاج والمواد الواجب استخدامها، وعلم التربية وكيفية تنظيم قاعة الدراسة.

لم تلق المعايير الجديدة أثناء عملية وضعها لمنهاجها إلا القليل من الاتفاق على الموضوعات في كل مادة محورية ينبغي تدريسها في مستويات صفوف معينة، فنتج عن ذلك قيام الناشرين بحشو موضوعات عديدة في الكتب المدرسية على حساب القاعدة النظرية للموضوع. علاوة على أن هذه الكتب لم تعتن بما فيه الكفاية باختلاف مستويات الطلاب من حيث الخبرة والقدرة على الفهم والاستيعاب. ولقد استمدت المعايير الجديدة معايير الأداء التي وضعتها من المعايير الوطنية للمحتوى التي قامت بوضعها أربع مؤسسات مهنية على المستوى الوطني. ويتضمن كل معيار وصفاً للأداء ونماذج لعمل الطالب وشروحات وتعليقات بشأن تلك النماذج.

دعا المركز الوطني للتربية والإقتصاد في توصياته إلى وضع معايير عالية تسري على كافة الطلاب وتتسم بأنها: (أ) تنافس المعايير المعتمدة في البدان الأخرى، (ب) واقعية في تقرير ما يمكن تعليمه وتعلمه في فترة معينة. وجدير بالذكر أن روبرت مارزانو[10] أورد دراسة جاء فيها أن 350 معلماً أجابوا، عند سؤالهم عن الوقت الذي يستغرقونه للمعالجة المناسبة لكل مستوى بحسب معايير متنوعة في مواد مختلفة، بأنه ينبغي تمديد سنوات التعليم الابتدائي إلى تسع سنوات.

وربما كان القليل كثيراً. ذلك أن التركيز على المفاهيم المحورية والتطبيقات الواقعية قد تسمح بتعلم أقسام وإجراءات كثيرة بصورة عرضية، كما قد يمكن جمع الكثير من المعرفة وتعلمها بشكل أفضل حين تستخدم المفاهيم ذاتها وتعرض في محتوى حقول مختلفة.

المنهاج المعياري في الصف الدراسي

تقوم المدارس المحلية والمدرسون نموذجياً بتخطيط المنهاج المعياري باتجاه عكسي من المعايير والمستويات القياسية لتقرير ما سوف يتناولونه في مستوى كل صف. وانطلاقاً من هذه المعايير يقوم المعلمون بتحديد أولويات المعايير ويحاولون اكتشاف طريقة لقياس التقدم نحو تحقيق أكثر ما يمكن من المعايير فيما يفحصون معايير الولاية للمحتوى والأداء بدقة. ويقرر المعلمون الموضوعات الرئيسة التي يجب تناولها والأعمال التي ينبغي أن يقوم بها الطالب والتي تبين تحقق المعايير. ويعني التركيز على موضوعات رئيسة بأنه تقرير الموضوعات الأهم ومقدار الزمن اللازم لتلك الموضوعات. ويفيد تعيين الطلبة المتقدمين أو المتخلفين في بلوغ معالم الاسترشاد أو معايير معينة في تحديد مقدار الجهد اللازم. كذلك يأخذ المعلمون في اعتبارهم توفير شبكات أمان بشكل توجيه من المرشدين والأقران.

قام المعلمون، في إحدى المدارس، بالتركيز على معايير لغوية تقوم على البحث وذلك في الكلام والإصغاء ثم عمدوا إلى ربطها بمعايير القراءة والكتابة. وكان أن ابتكروا بذلك وسيلة لتحديد المسالك اللغوية ومهارات القراءة والكتابة واهتمامات الأطفال. ثم أصبح استخدام هذه الوسيلة دافعاً لتخطيط التعليم الشامل على مستوى الصف مما أدى إلى توظيف جهود أعظم لإجتذاب الأطفال إلى المحادثة وإتاحة مزيد من الفرص أمامهم لممارسة الكتابة واستخدام الكتب[11].

مواءمة التدريس. يعتبر هذا مثال آخر على المنهاج القائم على القياس ويشمل «التعليم المكرس لاجتياز الاختبار». ففي استعراض مواءمة التدريس يقدم إس. ألان كوهين دليلاً على أنه عندما يكون الدافع التعلمي مطابقاً للتقويم فإن الآثار الناتجة تبلغ حوالي أربعة أضعاف ما يشاهد عادة في غرف الصفوف المعهودة[12].

وتتواصل المواءمة عندما يتطابق الدافع الشرطي لمعيار الأداء مع تسلسل الدروس. وتوضع الاختبارات عموماً قبل تصميم المنهاج. وإن التعلم المتقن وشخصنة التعليم الشامل نموذجان أقدم عهداً ويرميان إلى تعزيز المواءمة.

التعلم المتقن. يعد التعلم المتقن منهاجاً شاملاً تعمل فيه الأغراض التدريسية التي تأخذ شكل مهام ذات ترتيب هرمي مفترض حجراً رئيساً في النظام. وتبنى مواد الدروس حول هذا الترتيب. وهذه الأغراض إنما هي النتيجة المرتقبة للتعليم. ويجب أن يصل إليها كل طالب ويتقنها قبل الانتقال إلى الخطوة التالية على هرم التعلم. والدليل على الإتقان يظهر بالاستجابات الصحيحة على الاختبارات المحكّية المرجع المتوافقة مع المحتوى والسلوك المحددين في الغرض. فأغراض تعليم الرياضيات، مثلاً، تنظم في مجموعات حسب موضوعاتها مثل تسمية الأعداد ومراتبها وعملية الطرح.

وتتم مطابقة مواد الدرس مع الأغراض ثم يترك للتلميذ متابعة المادة مستقلاً وبأقل قدر من توجيه المعلم. ويقسم نمط مشاركة الطالب في النظام إلى ثلاثة أقسام:

1- اكتشاف ما يعرفه الطالب مسبقاً حول الموضوع. وقد جرت العادة على إجراء اختبار سبر معلومات عام لمعرفة المستوى العام لتحصيل الطالب. كذلك يتم إجراء اختبار تجريبي للطالب للكشف عما لديه من نقاط ضعف محددة.

2- تقدم للطالب مواد للتعلم الذاتي أو غيرها من نشاطات التعلم المصممة بعناية. وهذه النشاطات تركز على إحدى نقاط الضعف التي سبق تحديدها.

3- يتم اخضاع الطالب لمقاييس تقيمية لتحديد مدى تقدمه. وهكذا مقاييس تساعد المعلم على اتخاذ قراره بدفع الطالب إلى الأمام للقيام بمهمة جديدة أو إعطائه مواد إضافية أو مزيداً من الدروس العلاجية. وتشتمل المواد عادة على اختبار لسبر المعلومات واختبار قبله وآخر بعده (محكية المرجع)، وكتيبات

في المهارات، وأجهزة تسجيل، وألعاب ومعالجات باليدين وأشرطة تسجيل وأفلام. ويتلقى الطلبة مساعدة مدفوعة الأجر أو من متطوعين (كالأبوين) حيث يقوم هؤلاء بتصحيح أوراق الإجابات وترتيب المواد.

يقوم المعلمون أحياناً بتوظيف التعلم المتقن فيما هم ينفذون البرامج التي تقوم على النتائج وبذلك يتاح للأفراد مزيداً من الوقت وتوضيحاً إضافياً لاتقان وحدات من المنهاج تتصل بالمعطيات المنشودة قبل متابعة العمل.

شخصنة التعليم النظامي. يزداد إقبال المدارس على استخدام التكنولوجيا لنقل أجزاء معينة من المنهاج إلى الطلاب. فوسائل الإعلام، مثلاً، تعتبر وسائل مساعدة على توسيع علم التربية التقليدي. ومن ذلك نقل المحاضرات بواسطة أشرطة الفيديو والأقراص المدمجة CD ليتاح للطالب الاطلاع عليها في الوقت الذي يناسبه. وينزع المعلم إلى الانتقال من دور ناقل المعرفة إلى دور الميسر. ووفق هذا يجري تعيين محتوى الدرس وتطبيقاته سلفاً. وحدود المعرفة، على العكس مما في التربية التقليدية لا تتسم بالمرونة، والنتائج المتحققة أهم من العملية ذاتها. فعندما يعتبر محتوى المادة نهائياً فإن ذلك يجعل من الممكن رزمه سلفاً ونسخه وتداوله. ولئن ربما كان المشهد يحدد المحتوى على نحو ضيق، إلا أنه يتيح للطلبة العمل بحسب سرعتهم الخاصة.

شخصنة نظام التعليم إنما هو ضرب من تكنولوجيا البرمجيات التي ينخرط فيها الأشخاص والمحتوى والمواد بوصفها عكس التكنولوجيا الصلبة التي تقتصر على أجهزة مثل التلفزيون والفيديو وغير ذلك من السلاسل المبرمجة. وهذا النظام التعليمي يستخدم مبادئ العلم السلوكي الذي يقتضي من الطلاب إبداء استجابات فعالة متكررة ومعرفة فورية بالنتائج وبياناً واضحاً بالأغراض. كذلك يتيح هذا النظام إمكانية تفريد التعليم حسب الفروق الفردية، فقدرات الطلاب تختلف وبالتالي فإن كلاً منهم يختلف عن الآخرين في ما يستغرقه من وقت وما يختاره من أساليب للوصول إلى إتقان المهام الدراسية المكلف بها.

وحسب شخصنة نظام التعليم هذا يجري توزيع المقرر التعليمي أو المادة إلى وحدات تعليمية صغيرة، وفي نهاية كل وحدة يجري المتعلمون اختباراً لتحديد ما إذا كانوا مستعدين للمتابعة فيدخلون «غرفة المراقبة» يتولى العمل فيها عدد من الطلبة المتقدمين الذين يقومون بإدارة الاختبار ويحددون الدرجة ويقدمون للممتحَنين التغذية الراجعة. فإذا ظهر أن الأداء كان دون «الوحدة بكاملها» أصبح المراقب مدرساً مرشداً فيشرح النقاط التي فات الممتَحن ملاحظتها ويوجهه إلى مراجعة دروسه. ولا يترتب على هذا التقصير أي عقوبة، لكن يتعين على المعلم، متابعة الدروس وتكرار المحاولة. وإن التفاعل المتكرر مع المراقبين غالباً ما ينشأ عنه شعور يساعد على الاستيعاب.

تسمح شخصنة نظام التدريس لمعلم واحد بالاعتناء بعدد من الطلبة. والمعلمون مسؤولون عن الاجتماع أسبوعياً لساعة أو ساعتين مع مجموعة كبيرة من الطلبة لتحفيزهم وتوضيح محتوى المادة لهم. كما تناط بهم مسؤولية تخطيط المقرر الدراسي بما في ذلك الإجراءات وتوفير أو تطوير المواد والاختبارات.

ومع ذلك فإن كثيراً من المعلمين الذين يدرسون وفق المنهاج الشامل يركزون مباشرة على المحتوى المتوقع منهم «تغطيته» كي يوفروا للطلبة المهارات اللازمة للمقرر التالي أو لإختبارات التخرج المعيارية؛ كما أن هناك آخرون يعمدون إلى محاولة معرفة الأسئلة التي قد تراود عقول الطلاب قبل الاشتغال بالمنهاج «المصمم». وفي غرف الصف هذه يجري اختيار الأسئلة التي يولدها الطلاب إذا ما وافقت اهتماماتهم ويمكن أن تستخدم كصلة بالمفاهيم التي ستقدم لهم. فمثلاً قد يسأل الطلبة في حصة الرياضيات «كيف تنشئ الأعداد علاقة ترتيب قبل قيام المعلم بعرض موضوع الأعداد اللامنطقية[13].

الأسس السيكولوجية للمنهاج الشامل

يعتبر علم النفس السلوكي أحد الأسس التي يقوم عليها التعليم والتعلم التقليديين حيث يكتسب الطلبة المهارات ومحتوى المادة العلمية المقررة مسبقاً والمتعلقة بمخرجات محددة أو أهداف وتقويمات تبين فيما إذا تحقق التغيير المنشود في السلوك (التعلم). فالقاعدة الأساسية التي تقوم عليها المدرسة السلوكية أن الاقتران بين الدوافع والاستجابات والتعزيز يؤدي إلى تغير السلوك[14].

والمثال على التعزيز إنما يظهر في السياسة التي تتبعها الولايات والمناطق وتقوم على مكافأة المدارس والمدرسين أو معاقبتهم على أساس نتائج جهودهم. وتبين دروس القراءة التي يقدمها المعلمون في الصفوف ووسائل الإعلام النموذج السلوكي (آ) تقديم مادة الدرس، و(ب) طلب الاستجابة من التلميذ؛ و(ج) تقديم التغذية الراجعة التي تصحح الخطأ او تثبت الصح. وثمة جوانب أخرى من المنهاج تقوم على مبادئ مستقاة من المدرسة السلوكية وتشمل:

- تصنيف أنماط المخرجات المتوخاة من التعلم (مستوى تفكير بسيط أو مركب أو عالٍ أو متدنٍ).
- تحليل المهمات ـ تقسيم المهمات المركبة إلى وحدات معالجتها أشد يسراً.
- تجزئة الهدف التعليمي إلى أجزاء متعاقبة.
- التدريس المباشر ـ توجيهات واضحة، وأمثلة، وفرص لممارسة وتطبيق ما تم تعلمه.

كان لعلم النفس المعرفي ونظريات معالجة المعلومات تأثيرها أيضاً على المنهاج الشامل بان استرعت الانتباه إلى أثر معتقدات الطلاب على تعلمهم وبينت أفضل الطرق التي يمكن أن تسمح بالتفكير المفاهيمي. فقد كان من شأن علم النفس المعرفي أن يعيد توجه الاهتمام نحو حالة المتعلم العقلية والابتعاد عن تشديد السلوكيين على الأداء الخارجي وحده[15].

ذهب علماء النفس المعرفي إلى أنهم بدراسة البنى الفكرية لدى الخبراء (طرائقهم في التفكير بالمشكلات) يمكنهم تحديد العمليات الفكرية التي يمكن تركيبها في عقول المتعلمين ورسم خارطتها. وأدت هذه الفكرة إلى دراسة أسلوب الخبراء في ميادين مختلفة في الكيفية التي يتناولون بها عملهم ـ المعلومات والإجراءات المحددة وطرائقهم في التفكير.

واستخلص المنهاج الشامل من علم النفس المعرفي أهمية كل من:

- استيعاب المعلومات الجديدة في مخططات أو معتقدات قائمة.
- معرفة أين ومتى يكون تطبيق المعرفة والاستراتيجيات.
- تجزئة المعلومات إلى وحدات ذات معنى.
- النمذجة عبر المخططات التوضيحية والمحاكاة وسوى ذلك من العروض لتحديد الأخطاء ومعالجة القصور.

وعلى النقيض من مدارس علم النفس التي تهدف إلى تشكيل السلوك وبرمجة العقول، هناك مدارس أخرى بديلة مثل البنيوية الاجتماعية التي تستخدم المشاركة المجازية من أجل تعلم يستجيب إلى (1) أن المعرفة تجريبية وغير نهائية، (ب) ما يأتي به الطلاب إلى المدرسة من معتقدات ومفاهيم متناقضة، (ج) الإدراك بأن لدى الصغار قدرات تتيح لهم المشاركة في مستويات معقدة من التفكير.

ولكن المنهاج القائم على الشمولية يضعف حين لا تتواءم الافتراضات السايكولوجية مع نظريات التعلم. ففي حين تعتمد المعايير التي تأخذ بها معظم الولايات على المدرستين السلوكية والمعرفية فإن علم النفس البنيوي يلائم المعايير الوطنية لمادتي العلوم والرياضيات التي تركز على الأفكار الأساسية والصلات بينها عوضاً عن تقديم خليط من الحقائق والمهارات المعزولة عن بعضها بعضاً، وليس من المرجح أن يتم تعليمها كأدوات للتعامل مع أوضاع عالم الواقع[16]. وثمة

موضوع ذو شان هو الإلحاح من جانب المهنيين المشرفين على تأهيل المعلمين للأخذ بمدارس تربوية تعتنق البنيوية الاجتماعية حيث يقوم الطلبة والمعلمون بتكوين المعاني من النشاطات التي تمارس في غرفة الصف. وهكذا تتعارض طرائق التعليم مع الدروس المكتوبة التي تجعل امتلاك المعرفة الرسمية تحل محل آراء الطالب.

لقد فشلت سياسات الولاية والمنطقة في إحداث التغييرات الأساسية في محتوى المادة وعلم التربية التي تدعو اليها المعايير الوطنية[17]. وعوضاً عن ذلك فإن المسؤولية والتشديد على درجات اختبار الطالب حالت دون قيام العديد من المعلمين بممارسات معينة مثل الإطلاع على مختلف التفسيرات والمشاركة في طرح حلول كثيرة مستمدة من النظرية البنائية. ففي المنهاج الشامل يتوقع من المعلمين استخدام طرائق تتواءم استراتيجياً مع مبادئ المدرستين المعرفية والسلوكية.

أسبقيات تاريخية للمنهاج الشامل

تقدم مدارس الرهبان الجيزويت في القرن السادس عشر مثالاً مبكراً لمنهاج شامل في تدريس الفنون الكلاسيكية الحرة والفلسفة واللاهوت ـ وجميعها ـ يهدف إلى بناء مثال المسيحي الراقي الصالح للقيادة في الدولة والتجارة والبلاط[18]. فقد قام الجزويت بوضع منهجية لإدارة المدرسة بتحديد تطور المواد التدريسية وطرائق التدريس والدروس المكتوبة والإكثار من الاختبارات بحيث يكون المنهاج فعالاً في مساحات واسعة من حيث الزمان والمكان.

وهناك في المنهاج الشامل الحالي عناصر أخرى جرى اختبارها ثم أهملت. فقد كان شان الانكليز والايرلنديين حتى عام 1890 أن يدفعوا رواتب المعلمين بحسب النتائج المحققة حيث يقوم المفتشون سنوياً بإجراء امتحان شفهي يقدرون فيه ما يمتلكه كل طالب من معرفة بالقراءة والكتابة والحساب وقواعد

اللغة والجغرافيا. وكان تمويل المدارس ورواتب المعلمين من مصادر عامة بالاعتماد على نسبة النجاح المتحقق للطالب في المواد المقررة[19]. وأدت هذه الممارسة إلى نتائج مثل:

- منهج دراسي معين وتدريس مكرس من أجل الامتحان.
- توظيف معلمين دون إعداد وإشراف على عملهم لأن النتائج تشهد على كفاءتهم.
- توجيه المعلمين جهودهم في التعليم إلى الطلبة ذوي الإمكانات الوسط حيث يرجح أن يكون ثمة تقدم، أكثر مما يمكن أن يتحقق لدى الطلبة الأعلى أو الأدنى من هؤلاء. والذين يمكن أن يكون تدريسهم إما لا حاجة إليه أو ليس من المرجح أن يحدث فرقاً ملحوظاً.

في أواخر القرن التاسع عشر أخذت الاختبارات المكتوبة تحل محل الامتحان الشفهي في تعيين درجة إتقان الطلاب للمواد في الكتب المقررة، ثم اتخذ الاختبار في مطالع القرن العشرين مكانة بارزة غير معهودة من قبل، في سياق الاندفاع نحو إدارة المدرسة بما يراعي الكفاية والإقتداء بأساليب العمل في التجارة والصناعة[20].

ولقد أدى «تقديس الكفاية» إلى إفساح المجال لظهور معظم الأدوات التربوية الحالية (مثل اختبار الإنجاز /التحصيل المعياري المرجع، والحقائب التعليمية، والقواعد المتعلقة بتقويم عمل الطالب). وشهدت الفترة المبكرة هذه التعريف بالمفاهيم والمصطلحات الإحصائية لتفسير المقاييس ـ الانحراف المعياري والمتوسط، والترابط. وبدأت السلطات في جمع المعطيات الإحصائية المتعلقة بالمدارس والاستعاضة عن الطرائق غير الفعالة بأساليب قد تأتي بنتائج أفضل في وقت أقصر.

وأدى استخدام اختبارات التحصيل إلى تغيير المنهاج والأهداف والمحتوى. إذ شددت تلك الاختبارات على امتلاك المعلومات وتعلم الخوارزميات الأساسية بدلاً مما كان قديماً من تركيز على الأهداف والمحتوى الذي كان يهدف إلى تنمية

العقل والشخصية. كذلك شهد القرن العشرين تحولات في مفهوم المدرسة من مؤسسة محلية عادية حيث يتعرف الأطفال إلى مبادئ القراءة والكتابة والمعتقدات الأخلاقية إلى مؤسسة رسمية تستجيب للحاجة إلى الخريجين الذين جرى إعدادهم على نحو مختلف ـ ليعمل بعضهم في مهن جديدة وفي الصناعة وتعليم آخرين للعمل في مجالات تقتضي ثقافة وعلماً وفق مقتضيات الدور المحتمل الذي سيضطلعون به في المجتمع.

ومع أن الاختبار كان يستخدم في أوائل القرن العشرين لتقدير كفاية المعلمين والمدارس، ففي الثلاثينات من القرن تغيرت غاية الاختبارات وطبيعتها من تقويم المدارس والمعلمين إلى إصدار أحكام بشأن الطلبة. ولم تعد مسؤولية الاختبارات تناط بالمعلمين والمدارس، وإنما جرى تطويرها لتحقيق غايات منها (آ) تشخيص جوانب القوة والضعف لدى الطالب، و (ب) وضع الطلبة في الصفوف والمجموعات (بحسب نظام المسالك)، (ج) إعطاء الطلاب درجاتهم. وفيما أخذت المدرسة على عاتقها المزيد من الأهداف من أجل تحقيق المزيد من الغايات وإعداد الطلبة لعدد أكبر من الوظائف في الحياة، تلاشى التوحيد القياسي للمنهاج، وبات الاختلاف في المنهاج القاعدة في كل مدرسة وغرفة صف[21].

اختلفت المناطق والولايات عن بعضها بعضاً من حيث درجة السيطرة المركزية التي يخضع لها المنهاج. ومثال ذلك أن الولايات المتحدة الجنوبية وكاليفورنيا تعتمد الكتب المدرسية الموحدة، وذلك على النقيض من الولايات والمناطق التي تسمح بالخيار المحلي. إلا أن المنهاج المقرر للمدارس الابتدائية على مستوى الأمة كان موحداً، على كل حال، على الأقل بالتركيز على المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، وإن اختلفت المواد التدريسية كذلك.

اتجهت التأثيرات الخارجية على منهاج المدارس الثانوية على البرنامج الأكاديمي المعد لأولئك الذين يتأهبون لدخول الكلية، وتجاهلت البرامج المهنية والاختيارية. فهيئة الوصاية على الاختبارات في نيويورك، على سبيل المثال،

أدخلت على المسلك الأكاديمي توحيد المنهاج. وانحسر مع هذا التطور المنهاج المعتمد على القياس ومعه الاختبارات المعيارية التي جرى تطويرها تجارياً على مدى الفترة الممتدة منذ منتصف القرن العشرين وإن استمرت المدارس الابتدائية تعتمد هذه الاختبارات بقصد مقارنة مكانتها مع المناطق الأخرى التي تعتمد القياس إنما قلما كانت تستخدم النتائج لتحسين المدرسة أو تحديد مسؤوليتها.

كان التماسك المنطقي للمنهاج لدى الولاية أو المناطق في الثلاثينات والأربعينات من القرن العشرين يتم عبر تطوير سياق أو دليل الدراسة وإرشادات المنهاج وأطر العمل. فكانت الهيئات التربوية توعز بتطوير مقررات دراسية مفصلة لكافة المدارس بما يتفق والفلسفة المعلنة للمنهاج وأهدافه العامة. فتقوم لجان المعلمين وهيئات أخرى بوضع خطة لمجال المادة (الموضوعات) وتسلسل موضوعات المنهاج والعناصر الأخرى (المهارات، والتقديرات والمفاهيم) التي يراد التوسع فيها أثناء دراسة المقرر أو البرنامج الدراسي وتستخدم لتوجيه الخطط لبلوغ الأهداف، بما في ذلك الطرائق والنشاطات والمواد المقترحة. وكانت هذه المقررات وإرشادات المنهاج مكتوبة وتشمل مجالات مختلف المواد ومستويات الصفوف.

وفي الستينيات من القرن العشرين طرأت على المنهاج الشامل تغيرات تدريجية فكانت ثمة جهود على المستوى القومي لتعزيز المنهاج عبر برامج ترويضية تحمل الطلاب على ممارسة نشاطات تعكس أساليب عمل العلماء والباحثين في مختلف فروع المعرفة الأكاديمية. والغرض من هذا حمل الطلبة على التعرف إلى بعض الأفكار والطرق التي يصنف بها العلماء العالم ويستكشفون أحواله. وكان إنتاج مواد الإيضاح المعقدة يتم بصورة مركزية (نصوص وأشرطة سينمائية وكتب أدلة للمعامل وإرشادات للمعلمين) لكن دون إبداء اهتمام كاف لتطوير خلفية المعلمين وتعزيز ثقتهم بقدراتهم على تدريس المنهاج. ثم كان هناك الانزعاج العام مما اعتبر تجاوزاً من الجهات الفيدرالية

على السلطات المحلية للولاية والمنطقة. وفي الوقت ذاته كان علماء النفس من المدرسة السلوكية يبذلون جهوداً في إطار المنهاج لتطوير برنامج تعليم مبرمج مع الأسئلة يحث على تحقيق أهداف تدريسية محددة ويعززها. وقد اتخذت هذه الجهود شكل وحدات دراسية Modules ودروس مفصلة وتوجيهات مساعدة تعتمد على الحاسوب بما يؤدي إلى تقليص دور المعلم. وإن أحد التفسيرات للأسباب التي أدت إلى فشل هكذا تعليم مبرمج مقابل هيمنة المنهاج في السبعينيات من القرن العشرين إنما كان كثرة الأهداف الصغيرة فيه: «أهداف كثيرة ولا إصابة على الإطلاق[22]».

عواقب المنهاج الشامل

بعد عشرين سنة على إصدار "اللجنة الوطنية لتحقيق التفوق التربوي" تقريرها "أمة في خطر" الذي كان الحافز إلى التحرك الراهن نحو إصلاح المنهاج، ما يزال دعاة الإصلاح يأخذون على المدارس الثانوية افتقارها لهدف محوري وكثيراً ما يطرحون منهاجاً متنوعاً. ونجد تقريراً حديثاً بتاريخ 2003 يدعو إلى اعتماد معايير أشد صرامة وفرض شروط أعلى للتخرج من المرحلة الثانوية بحيث يثبت الطلاب تمتعهم بأساس متين في اللغة الإنكليزية والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية وعلوم الحاسوب. وهنا ينصب الاهتمام في هذا التقرير، على عكس التقرير الأول، على امتلاك الصغار منذ المرحلة التحضيرية حتى الصف الثامن المهارات والمعرفة التي يعتقد بضرورتها لمتابعة التعلم الأكاديمي

كذلك يريد «الإصلاحيون» المعنيون بالمنهاج الشامل أن تلتزم كل مدرسة أو مزود للخدمات التربوية في الولايات كافة بمعايير أكاديمية مشتركة، وإشهار سجلاتهم أمام الجمهور، ومنح الأبوين حق اختيار المزود الذي يخدم ولدهم على الوجه الأفضل[23]. وكان المنهاج الشامل قد حد من اتساع المادة الدراسية والخبرات التعليمية في المدارس ما قبل الجامعية. ويبين المركز الوطني

للإحصائيات التربوية أن الطلاب يدرسون اليوم مقررات أكاديمية أكثر من ذي قبل وقد ارتفعت نسبة الطلاب الذين يدرسون «الأساسيات الجديدة» إلى أربعة أضعاف حيث كانت نسبتهم عام 1982 أقل من 14%من الخريجين لتصل إلى 56%في عام 1998. بيد أن نسبة طلاب المرحلة الثانوية الذين وصفوا صفوفهم بأنها صعبة كانت أقل من الربع[24]. وعلى العكس من ذلك نجد الكليات والجامعات تزيد من خيارات المنهاج لديها بالدراسات ذات الاختصاصات المتداخلة والمقررات المبتكرة وتجارب التعلم خارج إطار الجامعة.

وقد قام مجلس مدارس المدينة الكبرى بإجراء تقييم للمناطق السكنية المدينية التسع والخمسين الأضخم في البلاد، على أساس رصد علامات مسالك الرياضيات والقراءة حسب الصفوف على مدى خمس سنوات فوجد وفقاً لبرامج المسؤولية أن تلك المدارس التي ركزت على التحسين تحقق لطلابها إنجاز ملحوظ في اختبارات التقويم على مستوى الولاية. ففي مادة الرياضيات حقق 87% من تلاميذ مدارس المدينة الكبرى نتائج طيبة في العام 2000، بينما كانت نسبة الراسبين أقل من 12% وفي مادة القراءة كانت النتائج مشابهة أيضاً حيث تجاوزت نسبة التلاميذ الذين تجاوزا المعدل العام في الولاية 47% ولكن ما تزال نتائج طلاب المدارس المدينية أقل من نتائج الطلبة في مدارس الضواحي الأكثر ثراء.

يحيط الجدل بأثر المنهاج الشامل واتجاهه. فمع أن 49 ولاية تطبق معايير المحتوى الآن في أغلب المواد بالإضافة إلى التقويمات لقياس تحصيل الطالب إلا أن جودة هذه المعايير والتقويمات تتفاوت. فبعض المعايير التي تعتمدها ولاية من الولايات ميؤوس منها وذلك لأنها إما غامضة أو موسوعية. كذلك كان شائعاً الاعتماد على اختبارات مهملة وجعل التعليم مكرساً لاجتيازها بدلاً من الاهتمام بما كان ينبغي تعليمه مما أدى إلى تضييق التعليم عوضاً عن تعميق المعرفة وتوسيعها بحسب تصورات الروابط المهنية التي أصدرت المعايير الوطنية

للرياضيات والعلوم، وأعضاء المجلس الوطني للبحوث ومجموعات تربوية عامة على المستوى الوطني مثل تحالف المدارس الأساسية وشبكة النجاح المرتفع. وكانت هذه المجموعات والمؤسسات تدعو إلى منهاج شامل يركز على مفاهيم ومجالات أساسية عوضاً عن تدريس شذرات متناثرة من معلومات منعزلة عن بعضها بعضاً وحقائق متراكمة. كما أن المعايير الوطنية ربطت بين مفاهيم أساسية مستمدة من مجموعة من فروع المعرفة الأكاديمية، عوضاً عن اعتماد أفكار منفصلة ضمن فروع أو مواد متباعدة.

ومن أبرز دواعي القلق أن المعايير والاختبارات التي تعتمدها الولاية لم تول أهمية لتعليم المهارات اللازمة للمستويات العالية من التفكير وحل المشكلات. وأظهرت نتائج الدراسة الدولية للرياضيات لعام 2002 أن الطلبة الأمريكيين في الصف الرابع الابتدائي جاء ترتيبهم على مقربة من القمة ولكن طلاب الصف الثاني عشر احتلوا أدنى مرتبة بين طلاب الدول المتطورة. كذلك انتاب أعضاء مجلس البحوث القومية القلق نتيجة تدني الدرجات وتضخم أعداد الطلبة في الصف مما جعلهم يوصون بحظر منح أي وثيقة تساعد على دفع الطالب إلى الأمام للذين درجاتهم أقل من مستوى 5، لأن من كان تعليمهم يعتمد إلى حد بعيد على الحفظ لن يتمكنوا من المجادلات العقلية المتعلقة بالرياضيات والعلوم حين ينتقلون إلى الجامعة.

يعتبر اختبار الرهانات الصعبة المرتبط بإصلاح المنهاج الشامل من الموضوعات المثيرة للجدل. وقد شكك كل من أودري أمسيين وديفيد برلينر في جدوى هذا الاختبار بعد فحصهما لما جرى لدافعية الطلبة إلى التعلم والإنجاز الأكاديمي حين استخدمت الولايات الامتحانات لمنح الشهادات أو حجبها[25]. كما وجدا أن الاختبارات أدت إلى خفض الدافعية للدراسة وازدياد نسبة الطلاب الراسبين. كذلك لم يتحسن إنجاز الطلبة في عدد من المقاييس، مثل التقويم الوطني للتقدم التربوي (NAEP) واختبار ستانفورد للتحصيل أو اختبار تقويم التحصيل الدراسي

(STA)، أو اختبار التحصيل التربوي (AET) أو اختبار الترفيع (AP)، مع أن علامات تقويم الولاية كثيراً ما كانت تتحسن، وذلك ربما بسبب تضييق المنهاج وقيام المدرسين بتعليم ما يمكن أن يواجهه الطالب من أسئلة في الاختبار.

ومن جهة أخرى وجد أدوين ايه. لوك أن من شان وضع أهداف محددة متحدية للطلاب أن يؤدي إلى ارتفاع مستوى الأداء أكثر من وضع أهداف سهلة أو عدم وضعها. وقد وجد مارتين كارنوي وسوزانا لويب أن الدرجات قد ارتفعت مع قياس التقويم الوطني للتقدم التربوي خاصة بين الطلبة الأمريكيين الأفارقة والهيسبان في الولايات التي تشدد على أنظمة المسؤولية أكثر من سواها ـ اختبارات شاملة، وامتحانات تخرج، وتحميل المدراء ومعلمي المدارس تبعات التقصير. وأن تقويم برنامج المبادرة الشاملة التابع للمؤسسة الوطنية للعلوم، الذي يهدف إلى تغيير الممارسات التي تجري في غرفة الصف، وجد أن ثمة علاقة ضئيلة إنما مؤكدة وايجابية بين استخدام المعلمين التدريس القائم على المعايير وتحصيل الطالب[26].

وكذلك فإن الجمهور مؤيد للمنهاج المعتمد على القياس ويرى في درجات الاختبارات القياسية مؤشرات هامة على فعالية المدرسة وأساساً لتحديد ما ينبغي تحسينه. والكثير من المعارضة لاختبارات المهارات الأساسية واختبارات الرهانات الصعبة معاً إنما جاءت من الأهل والطلبة الذين اعترضوا على صدق الاختبارات والعشوائية في منح الدرجات. كذلك انتقد الكثير من أهالي الطلاب ذوي التحصيل المرتفع الوقت المخصص للاختبارات واعتبروه غير مناسب لأبنائهم وبناتهم. وكانت استجابة بعض المناطق استبعاد المدارس ذات الأداء المرتفع من اختبارات المهارات الأولية وعمدت عوضاً عن ذلك إلى تقويم تقدم الطلبة في المدارس التي تحتاج إلى التطوير وحدها دون سواها.

كان للاختبارات التي تجريها الولاية تأثير على التدريس. إذ جعلت المعلمين يولون عنايتهم بما سيتم السؤال عنه في الاختبارات[27]. وتبين أن أعظم تأثيرات الاختبارات كانت في مدارس المرحلة الابتدائية وفي الولايات التي

تعتمد اختبارات الرهانات فمثلاً ذكر 40% من المعلمين في المدارس التي تعتمد نظام الاختبارات هذا أن نتائج الاختبارات كان لها تأثير على التدريس بصورة يومية، مقابل نسبة 10% من المعلمين في المدارس التي لا تعتمد هذا النظام في الاختبار.

كذلك فإن الاختبارات حملت المعلمين على استخدام مجموعة من الطرائق المحددة ـ من توجيه مجموعة كاملة، وعمل فردي، وتعلم تعاوني، وتكليف بمهام مشابهة لما يتوقع مصادفته في الاختبارات. ولقد أصبحت اختبارات إنهاء المرحلة وسيلة لتفسير معايير المنهاج. ذلك أن رؤية المعلمين لفوائد استبعاد المحتوى غير الضروري، سمحت لهم بالتشديد على الموضوعات ذات الأهمية والاستفاضة في تعليم المهارات مثل الكتابة والتفكير النقدي. لكنها كذلك جعلت هؤلاء يرون سلبيات الإقلال من الإبداع لإتاحة المزيد من الوقت للتحضير للامتحان، والاهتمام بالاتساع بدلاً من الانشغال بالعمق.

إن لما يفرضه المنهاج الشامل على المدرسة، على سبيل المثال، من اعتماد سلسلة من الكتب المدرسية المشتركة أو تنفيذ برامج موحدة في مدارس المنطقة، فضيلة توليد التضامن بين المعلمين. وقد تظهر روح الزمالة أحياناً فيما يعيد المعلمون توجيه ما يعانونه من ضيق ناجم عن ضغط المطالبة بتحقيق نتائج، إلا أنها تنجم في أكثر الأحيان عن اصطدام المعلمين بمشكلات مشتركة فيما ينفذون نظاماً متساوياً في الأهمية ـ وهذا افتراق عن غرفة الصف القديمة المنعزلة حيث يضع كل معلم قيمه ومعرفته في العمل.

وقد تختلف آراء المعلمين حول المنهاج المعياري بسبب من اختلاف الوقت الذي قضوه في ممارسة المهنة وشعورهم بمكانتهم. فالمعلمون العظام يزدهون في ظل استقلالهم الذاتي. والمعلمون الجيدون يريدون النظام لكنهم يسعون مع ذلك إلى نوافذ يستجيبون من خلالها لاهتمامات الطلاب ومصالحهم. وهناك معلمون

مبتدئون كثر يرحبون بالدروس المكتوبة والأسئلة الموجهة والاقتراحات المتعلقة بنشاطات الطلبة، والمواد التي يسهل استخدامها مع أدوات تقويم تقدم الطالب وفي البيانات التالية نطالع آراء مختلفة:

«ما اعتبره هاماً لا يوجد في الاختبار».

«إحدى المجموعات لدي تتقدم بصعوبة ولو كانت لي السيطرة في غرفة الصف لجعلت التوجيه والتدريس بطريقة أخرى».

«الآن يغادر كافة الصغار المدرسة ولديهم نفس التجربة».

«ما كنت لأدري السبيل إلى التعليم لولا المعايير[28]».

ملاحظات ختامية

يعتبر المنهاج الشامل قابلاً للحياة لأنه يتوافق مع الكثير من المعتقدات التقليدية. وهناك قبول عام في الحياة الأمريكية بأهمية وجود هدف ما ثم التخطيط بصورة عكسية لتحديد ما يلزم لبلوغ هذا الهدف مع الاستمرار في التقويم لضمان استمرار الأجزاء في المساهمة لبلوغ النتيجة المنشودة أو لإجراء التعديلات إن دعت الضرورة.

إن لرمز الامتلاك الهيمنة حيث يتعين على المدرسة والمنهاج والتعليم تقديم معرفة ومهارات محددة سلفاً مع الحرص على أن يمتلكها المتعلمون. وهناك رأي يقول إن مهمة المنهاج تنظيم المحتوى والنشاطات بحيث يتوفر عن ذلك أثر تراكمي على التعلم والنمو. وكما سلفت الإشارة في فصول أخرى فإن هذا الاعتقاد يتناقض مع الاعتقاد بأنه من الأجدى أن تترك للطلاب والمعلمين الحرية للتكيف وتتاح لهم خبرات مختلفة، بدلاً من السعي إلى التنبؤ والسيطرة، شرط أن تتوفر الفرصة للتعاون وتبادل الرأي مع الآخرين في معنى هذه الخبرات.

يواجـه المنهـاج الشـامل عـدة تحديات. وأحد هذه التحـديات يتصل بمشكلة قيـاس تحقيق المعايير والتقـدم نحو الأهداف. وإن فقدان المقـاييس للمـواءمـة والصـدق جزء من المشكلة. وهذا مصـداق لقول ألبرت آينشتاين «ما كل مـا يمكن تعداده لـه أهمية، ومـا كل شيء ذي أهمية يمكن تعداده». وبصـورة مماثلة يركز المنهاج الشامل الراهن على قيـاس المهارات الأسـاسيـة على مستوى المدرسـة الابتدائيـة والمعرفة الأسـاسيـة في موضوعات مدرسية مختارة على مستوى المدرسة الثانوية. ولكن ليس هناك إلا القليل من المقـاييس للتفكير النقـدي والعمليات العقلية العاليـة أو الاختبارات لمعرفة ما تعلمه الطلبة حول مواجهة المواقف التي لا تنطوي على ما يسمح بيقين وليس لها «إجابات صحيحة». إن مواضع الشك في المعرفة مشكلة تتعلق بالقياس والتدريس في المنهاج الشامل. ذلك أن الاندفاع لضمان إتمام كل الطلاب لكافة المقررات أو البرامج التحضيرية التي تؤدي إلى دخول مهن محددة ينطوي على يقين لا سند له بشأن مسـارات التعليم والتوظيف مستقبلاً. وهناك بعض المدارس التي كسرت القوالب التقليدية وأخذت بالابتعاد عن رمز الامتلاك بتركيزها على إنجاز الفرد والمعرفة المجردة والمعلومات التي يمكن مقايضتها كسلعة، أي بعبارة أخرى، درجات جيدة تؤدي إلى دخول مدرسة جيدة والكلية الجيدة تؤدي بدورها إلى دخول شبكة اجتماعية جيدة وبالتالي إلى احتلال وظيفة ذات دخل جيد.

وهناك برامج تقوم على البرهان وتتبع رمز المشاركة بتشجيع الطالب على المشاركة وتروج للطبيعة العملية للتعلم التي تتجاوز المدرسة. ومن أمثلة المناهج المبتكرة برامج تحالف المدارس الأساسية وبرامج التسريع المدرسية وهي جزء من الحركة الإصلاحية التي تولي المشاركين المحليين مسؤولية تطوير خطط المنهاج وفق مبادئ عامة عوضاً عن أن يتوقعوا تنفيذ مقاس واحد يناسب كافة المنهاج.

وثمة مشكلة تدعو للقلق هي تعميم المعايير من قبل الولاية لتسري على المدارس كافة. إذ أن قاعدة وضع تصنيفات لما ينبغي تعليمه في مختلف مراحل المدرسة أمر ينطوي على مآخذ. ومن ذلك أثر لوائح المحتوى والمهارات في

إحداث الشرذمة وما يؤدي إليه ذلك من ضعف التنسيق بين الموضوعات والانصراف عن مفاهيم أساسية. كذلك من الأمور المعلقة التي لم يتوفر لها حل مسألة قابلية الطلاب للتغير والهدف المتعلق بتمكين كل الطلاب من الوصول إلى فرص متينة للتعلم، وتجنب التصنيف في مسالك لكن دونما توقع أن يتعلم الجميع بنفس الطريقة وفي الوقت عينه.

وأخيراً، جاء الشروع بالإصلاح الشامل استجابة لخطر محتمل يتهدد مؤسسة ما. فعلى مدى العقدين الماضيين كان يقال للجمهور إن المدارس العامة تعاني الفشل. ولقد أصبح الرأي العام الآن يؤيد إصلاح المنهاج الشامل لمواجهة هذا الخطر ويمنح على ذلك موافقة واسعة لقياس النتائج المتحققة بهذا المنهاج واعتبار المدارس والمعلمين مسؤولين عن النتائج. والمسؤولية تعتبر في هذا ضرورية لتحديد كيفية تحسين المنهاج بالإضافة إلى ضمان جودة مستواه لدى الجمهور.

وتتنامى الحاجة إلى البحث القائم على البرهان بأن برامج منهاج معين فعالة وقابلة للبقاء في طيف واسع من البيئات.

أسئلة:

1- عدد النتائج المحتملة من الأسلوب الشامل للمنهاج الذي بوساطته تقوم الولاية والحكومة المحلية بما يلي (آ) تحديد القدرات، أو المخرجات المتوقع أن يمتلكها كل الطلاب، و (ب) الحفاظ على السيطرة الشديدة باختبار الطلاب والإشراف على تنفيذ البرامج الموافق عليها فيما يساعدون المعلمين على تطوير أساليب تعليم فعالة.

2- هل ينبغي «تدجين» التكنولوجيا بوساطة المنهاج الشامل لفائدة الطلاب الذين يحصلون على المحتوى والأهداف بطرق رسمية؟ (دون حرية الوصول إلى الانترنت).

3- يجنح المنهاج الذي يعتمد المقاييس إلى استخدام درجات الاختبار في اتخاذ القرارات الهامة بشأن الطلاب والمعلمين والبرامج والمدارس. ما هي المعلومات الهامة الأخرى؟

4- لتقدير صعوبة تحليل مهمة ما، قارن بين القائمة التي وضعتها والمتعلقة بالعناصر الأساسية لتحقيق مهمة معينة أو استيعابها والشروط التي حددها أقرانك.

5- هل ينبغي أن يعالج المنهاج الشامل مسألة القيم والأخلاق والآداب والمضي إلى ما يتجاوز المهارات الأساسية ولكن بأقل تناقض لجوانب الموضوع؟

بحوث استراتيجية مقترحة

تحديد مواءمة المنهاج

أمعن النظر في استخدام وسيلة اندرو بورتر للمواءمة بين المعايير وممارسات التعليم والمواد والأدوات ومقاييس التقويم. ويمكنك أن تعدل هذه الوسيلة حسب غرضك لتكتشف مقدار التوافق بين عنصرين أو أكثر من المنهاج في وضع تجده مثيراً لاهتمامك.

إثبات صدق نتائج الاختبار

خذ عينة ممثلة للطلاب وقارن علاماتهم في اختبار معياري مع تقويمك لقدراتهم ومعرفتهم حين أعطيت لهم الفرصة لاستخدام لغتهم الخاصة وثقافتهم لمعرفة ما كنت تطلب منهم القيام به، وليظهروا بطريقتهم الخاصة ما يعرفونه. قارن بين التقويم الخارجي وتقويمك الداخلي. وحدد أين يقع صدق التقويم؟

تحليل معايير المنهاج

اختر موضوعاً مدرسياً أو ناحية تهتم بها ومعايير المنهاج المتعلقة بهذا الموضوع. حلل كيف يمكن تطبيق المعايير في الحياة اليومية خارج نطاق

المدرسة. تفحص المعايير في مستوى صف أو أكثر. اعقد ندوة لاستخدام تحليلك مستبعداً البنود التي يفضل اكتسابها عرضاً أو إهمالها بسبب من محدودية أهميتها عند الانتقال.

تعيين المفاهيم الأساسية التي تنتقل

ساعد مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية ينتمون إلى برامج حقول مختلفة على تعيين المفاهيم الأساسية في حقولهم التي يمكن عرضها وتطبيقها في كافة الحقول التي يعملون فيها. وعليك أن تقرر لاحقاً قيمة تعميق الفهم والنقل بوضع هذه المفاهيم بصورة منهجية في مجموعة من الأحوال والظروف.

تحديد فعالية المعلم

ثمة معلمون يولون استقلالهم في العمل أهمية بالغة فيؤثرون تطوير مقرراتهم وبرامجهم التعليمية الخاصة، كما أن هناك معلمين آخرين يفضلون العمل وفق توجيهات كالمعايير وتعيين المحتوى قبل الاستجابة لاهتمامات الطلاب واغتنام الفرص المتاحة من الخارج لتطوير تعلم الطالب؛ وهناك من المعلمين من يرحب بالدروس المكتوبة ووحدات التدريس ووسائل الإيضاح المناسبة للدرس والنشاطات وأدوات التقويم باعتبارها برنامج تعليم جاهز. اذكر المناهج المفضلة لدى بعض المعلمين ودرجة الحرية التي يتمتعون بها في أوضاعهم التعليمية. وما هو وجه الاتفاق بين تفضيلاتهم وأوضاعهم التعليمية؟ وهل للاتفاق أو الاختلاف من أثر على ارتياحهم للعمل واحتمال الاحتفاظ بهم في التدريس؟

المراجع الهامشية

1.Richard Rothman, Jean B. Slattery, and Jennifer L. Vranek, Benchmarking andAligl1lnent of Standards and Testing (Los Angeles: Center for the Study of Evaluation, GSOE, University of California Los Angeles, May 2002).

2. Andrew C. Porter, "Measuring the Content of Instruction: Uses in Research and Practice," Educational Researcher 30, no. 7 (2002): 3-14.

3. R. Linn, "Assessment and Accountability," Educational Research 29, no. 2 (2003): 4-16.

4. Katherine Ryan, "Shaping Educational Accountability Style," American Journal of Evaluation 23, no. 4 (2002): 453-468.

5. Randi Weingarten, "Writing a Curriculum-It's Union Work," Education Week 22, no. 18 (Jan. 15, 2003): 28-33.

6. New American Schools (merged with American Institute for Research), New American Schools: A Decade of Experience 1991-1995 (Arlington, VA: The American School Development Corporation, 2002).

7. ACHIEVE-an organization founded in 1996 by state governors and heads of large corporations. Achieve, 1775 Eye Street N.W., Washington, DC.

8. David T. Kearns and James Harvey, A Legacy of Learning: Your Stake ill Standards and New Kinds of Public Schools (Washington, DC: Brookings Institute, 2000).

9. Mark S. Tucker and Judy B. Codding, Standards for Our Schools: How to Set Them, Measure Them, and Reach Them (San Francisco: Jossey Bass, 2001).

10. Robert Marzano, What Works in Schools (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2003).

11. David K. Dickinson, Allyssa McCabe, and Kim Sprague, "Teacher Rating of Oral Language and Literacy (TROLL): Individualizing Early Instruction with a Standards-based Rating Tool," The Reading Teacher 56, no. 6 (March 2003): 540-570.

12. Alan Cohen, "Instructional Alignment: Searching for a Magic Bullet," Educational Researcher 16, no. 8 (Nov. 1987): 16-20.

13. Alison Zonuda and Mary Tomaiho, Competent Classroom: Aligning High School Clirriculllln_A Creative Teaching Guide (Washington, DC: National Education Association, 2001).

14. B. F. Skinner, Verbal Behavior (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1957). Reprinted by B. F. Skinner Foundation, 2002.

15. E. Major, "Learners as Information Processors: Legacies and Limitations of Education's Second Metaphor," Educational Psychologist 3, no. 3/4 (1996): 151-161.

16. National Research Council, National Science Educational Standards (Washington, DC: National Academy Press, 1996).

I7. James P. Spillane and Karen P. Callahan. "Implementing 'State Standards for Science Education," Journal of Research on Science Teaching 37 (2000): 401-425.

18. E. A. Fitzpatrick, St. Ignatius and the Studiorum (New York: McGraw-Hill, 1933).

19. J. Doven Wilson, ed., The Schools of England (Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1929).

20. Raymond Callahan, Education and the Cult of Efficiency (Chicago: University of Chicago Press, 1962).

21. Reba Page and Linda Valli, eds., 1990 Curriculum Differentiation Interpretive Studies in U.S. Secondary Schools (Albany: State University of New York Press, 1990).

22. W. James Popham, "Measurement as an Instructional Catalyst," New Directions for Testing and Measurement 17 (1983): 17-30.

23. Paul E. Peterson, ed., Our Schools and Our Future: Are We Still At Risk? (Koret Task Force on K-12 Education, 2003)

24. Michael Casserly, Breaking the Odds (Washington, DC: Council of Great City Schools, 2004).

25. Audrey L. Amsein and David C. Berliner, "The Effects of High Stakes Testing on Student Motivation and Learning: A Research Report," Educational Leadership 60, no. 5 (Feb. 2003): 32-39.

26. Laura S. Hamilton et al., "Studying Large Scale Returns of Instructional Practice: An Example from Mathematics and Science," Educational Evaluation and Policy Analysis 25 (Spring 2003): 1-29.

27. Boston College, National Board on Educational Testing and Public Policy, "Perceived Effects of StateMandated Testing Programs on Teaching and Learning," 2003, www.bc.edu/nbetpp.

28. Amber Winkler, "Division in the Ranks: Standardized Testing Draws Lines between New and Veteran Teachers," Phi Delta Kappan 84, no. 3 (Nov. 2002): 219-225.

مراجع مختارة للقراءة

DUFFY, THOMAS M., AND DAVID H. JOHASSEN. Constructivism and the Technology of Instruction. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1992.

FLODEN, ROBERT. "Policy Tools for Improving Education," Review of Research on Education (theme issue), Robert Floden, ed. Washington, DC: American Educational Research, 2003.

HESS, FREDERICK, ANDREW J. ROTHERMAN, AND KATE WALSH, EDS. A Qualified Teacher in Every Classroom? Appraising Old Answers to New Ideas. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2004.

KAUFMAN, ROGER. Planning Educational Systems: A Result-Based Approach. Lancaster, PA: Technonic Publishing, 1988.

TUCKER, MARK S., AND JODY B. Codding. Standards for Our Schools:
How to Set Them, Measure Them. And Reach Them. San Francisco: Jossey Bass, 2001.

الفصل الرابع

المنهاج الأكاديمي

المنهاج الأكاديمي إنما هو مرآة تعكس اتجاهات ثقافية أوسع. وأحد هذه الاتجاهات الأبرز ذلك الذي يجعل من التعليم سلعة فيضع المكاسب الاقتصادية في المقدمة باعتبار المعرفة سلعة قابلة للمبادلة والتداول بين (أ) الأفراد الذين ينشدون فرصاً تتيح لهم احتلال وظائف تدر عليهم دخلاً عالياً، (ب) المدارس باعتبارها مؤسسات توفر نوع المعرفة التي تجذب إليها الملتحقين (يدفعون أجور التعليم)، والمؤسسات ذات المكانة، والمنح، والاختراعات، والاندماج بالشركات التي تسعى وراء الربح؛ (ج) الحكومة التي تدفع الأموال مقابل أبحاث مفيدة في مجالات الأمن والصحة والتنافس الاقتصادي. وهذا الاتجاه يتجلى في المنهاج الأكاديمي بالفلسفة الذرائعية instumentalism (فائدة الشيء تقرر قيمته) ـ المعرفة وسيلة للاستعمال.

فالمنهاج الذي تحفزه المسؤولية، والذي وصفناه في الفصل الثالث، بتشديده على المهارات والجدارة العلمية ومعايير الأداء هو من تجليات النظرة الذرائعية التي تعتبر المعرفة وسيلة، بالرغم من أن هذه النظرة ليست سوى شبه أكاديمية لأنها تهدف إلى نقل وقائع ومهارات بدلاً من توفير فرص للمتعلمين تتحداهم فكرياً لكي يكتسبوا إما خرائط مفاهيمية قوية لفروع المعرفة الأكاديمية وإما للاشتغال في استقصاءات يمكنهم فيها الغوص عميقاً في دراسة يبتكرون فيها أفكارهم ويبرهنون على صحة هذه الأفكار.

والفلسفة الذرائعية في التعليم الأكاديمي قائمة الآن في الجامعات وبعض المدارس الثانوية والابتدائية. فثمة عملية رئيسة لإعادة التنظيم في الجامعات لتتمكن من تناول مشكلات عالم الواقع التي تقتضي التعاون بين فروع المعرفة.

لذلك يزداد عدد الهيئات الممولة التي تلزم الطلاب بأن يكون لديهم مرشدين من حقلين أو أكثر من حقول البحث العلمي. كما يطلب من هيئة التدريس تطوير أساليبها في جمع المعطيات وابتكار استراتيجيات جديدة للبحث فيما يتعلق بمشكلات عالم الواقع. فلقد تزايدت المشكلات التي لا يمكن أن يتولى النظر فيها فرع معرفي واحد. فالأولويات الوطنية التي تشغل البلاد تتطلب معرفة جديدة تأتي من الاتصال بين فروع المعرفة وتوجيه إمكاناتها. حيث يتم الجمع بين قسم الهندسة في الجامعة وقسم البيولوجيا. وتدرس الكيمياء وعلم التشريح معاً «وفي الوقت المناسب»، حين يواجه طلاب الطب حالات معينة.

ويقوم الأكاديميون بتطوير «مناهج تتداخل فيها الاختصاصات» حين يختارون مجالاً للبحث. ويقومون بوضع تصور للمشكلة بطرق جديدة وتوليد استراتيجيات جديدة، تدمج بين فروع المعرفة. وقد يتولى أعضاء الفريق النهوض ببرامج قصيرة مكثفة، تمهيداً لمباحثهم، حيث يتعلمون استيعاب الجوانب الأساسية في اختصاصات شركائهم. وفي هذا الوقت الذي تأخذ فيه الدراسات التي تتداخل فيها الاختصاصات مثل تلك الأنظمة الحيوية التي تجمع بين علوم الفيزياء والحاسوب والبيولوجيا والفيزيولوجيا وتستخدم الأساليب الكمية، بالانتشار في الجامعات، فإن العديد من المدارس الثانوية والابتدائية تقدم منهاجاً أكاديمياً جديداً يعيد الحياة إلى مقاربة «بنى فروع المعرفة» التي تعود إلى ما قبل عقد من الزمن وتشجع الطلاب على البحث، وهذا المنهاج الذي بعثت فيه الحياة، شأنه شأن المقاربة الأقدم يقتضي من الطلاب إما التفكير بمسائل لم تحل بعد في فرع من فروع المعرفة أو معالجة مشكلات قائمة في مجتمعهم المحلي. بيد أن هناك اختلافاً في الأمر من حيث أن البنى الأكاديمية لفروع المعرفة تفيد من التكنولوجيا بأن تضع المتعلمين على احتكاك بالمنابع التي تجعل استقصاءاتهم أكثر إنتاجاً. ثم إن وصول الطلاب إلى أرشيف المعطيات والتعاون مع العلماء في

جمع المعطيات يمكن الطلاب في سن مبكرة من معرفة حقيقة العلم، وبذلك ينطلقون في مساراتهم كخبراء. فالطلاب يتعلمون وفق المنهاج الأكاديمي الجديد عرض اكتشافاتهم وتقديم توصياتهم مرفقة بالدليل والحجج المقنعة.

تستخدم «بيئة التكامل المعرفي»، مثلاً، تكنولوجيا الويب (الشبكة العالمية للمعلومات) لدعم الدليل العلمي الذي يأتي به الطالب في شرح ظاهرة علمية، كالسؤال، مثلاً: «ما مقدار المسافة التي يقطعها الضوء؟ كما يستخدم المتعلمون الملاحظات التي يستمدونها من تجاربهم في التفسير والشرح، فينظرون في قاعدة المعلومات بحثاً عن دليل قد يدعم آراءهم أو يدحضها، ثم يتبادلون الرأي في ما توصلوا إليه من وجهات نظر مختلفة. وتعتبر الطرائق والمنظورات المختلفة ذات أهمية حاسمة في عملية التفكير.

والنموذج للمنهاج الأكاديمي الجديد مع الصغار نجده لدى رعاية جماعات التعلم، والذي هو برنامج مدرسي لأبناء وسط المدينة لطلاب الصفوف الثمانية الأولى. ويفيد هذا البرنامج من مادة البيولوجيا ويهيئ الأطفال لأن يرغبوا في البحث الأكاديمي ويكونوا مستعدين له.

ومع أن التوجهات لتطوير مثل هذا المنهاج متضمنة في القسم الثاني. فمن المهم الملاحظة بأن المنهاج الأكاديمي الجديد يقدم للطلاب فرصاً لاختبار طبيعة البحث وتعلم ما يعتبر معرفة. فيقوم الطلاب بأبحاث من شأنها إرساء طرق معينة في التفكير كما تتجلى لدى الخبراء الذين يعملون وإياهم.

وتشمل العوائق في تنفيذ المنهاج الأكاديمي صعوبة حمل الطلاب على طرح الأسئلة المناسبة وبناء الفرضيات وتركيب المعلومات، وإتقان إجراءات البحث العلمي، وتصميم الاستقصاءات واستخلاص النتائج الصحيحة. وجدير بالذكر أن روح هذا المنهاج يجدها المرء لدى بريارة ماكلنتوك، الحائزة على جائزة نوبل، في

تذكرها لدراسة العلوم في المرحلة الثانوية: «كنت أقوم بحل المشكلات بطرق لم يكن المدرس ليتوقعها. وكان ذلك مدعاة لفرح غامر- عملية العثور على ذلك الحل من البداية حتى النهاية».

يرتبط فكر ما بعد الحداثة والتعددية الثقافية بالاتجاه الرئيسي الثاني الذي أدى إلى تشظي المنهاج الأكاديمي. ففكر ما بعد الحداثة لا يثق بالتفسيرات الأحادية، والتعميمات، وبذلك يحفز على قيام طيف واسع من الدراسات وطرائق البحث الجديدة التي تقدم تفسيرات أفضل للأوضاع المحلية. ولدى المنتمين إلى ما بعد الحداثة نظرة نقدية في الخبراء والمرجعيات. وتكثر الخلافات حول القاعدة المعرفية للقرارات ذات المساس بالمجتمع والبيئة الطبيعية. فالعلم ذاته قد اعتبر المعرفة، من الناحية التاريخية، مسألة تجريبية غير نهائية وتخضع للتعديل. وهناك الكثير من الشك بموضوعية الاختصاصيين والذي يزداد مع ازدياد وعي الجمهور بالروابط بين العلم والمصالح الاقتصادية.

ولقد كشفت التعددية الثقافية القوة الفكرية التي يتمتع بها أناس يختلفون عن بعضهم وأنشأت أشكالاً ثقافية من المعرفة تتجاوز الفنون الحرة التقليدية المستمدة من بلاد الإغريق وروما القديمة والعالم الغربي الحديث. فأدت هذه المعرفة المتسعة إلى إغناء المنهاج، وكذلك فإن نظيرتها الاقتصادية في العولمة ضخمت منهاجها الأكاديمي. وكان من تأثير التعددية الثقافية على الأكاديميين في حقول التاريخ والدراسات الاجتماعية أن حملتهم على التغلب على النظرة التقليدية الضيقة وإبداء مزيد من الاهتمام لفهم سلوك الناس في بلدان أخرى.

أدت الحروب الثقافية في العقدين الأخيرين إلى فتح محتوى المنهاج أمام دخول أعمال أدبية غنية وتعدد التفسيرات لأمهات الأعمال الكلاسيكية والعلوم الاجتماعية. كما أن الدعوة إلى «تعليم الصراعات» جعلت المنهاج أكثر تحدياً وجاذبية من تلك المقاربة «وضع لكي يتم تعلمه».

ونظراً لأن بنية أي فرع من فروع المعرفة أشد استقراراً من وقائع وموضوعات معينة، فبمقدور المنهاج الأكاديمي أن يتكيف مع التغير الثقافي. فمثلاً تقدم أقسام علم الموسيقى مقررات للجمهور في موضوعات مثل "تاريخ الروك أند رول"، ويمكن أن تنتقل إلى الدراسات التقليدية في الموسيقى الكلاسيكية. وما زال منهاج الفنون الحرة يحظى بموقع راسخ في المؤسسات الأكاديمية كما يبين استطلاع للرأي جرى مؤخراً بين رؤساء الجامعات حول «الكتب الخمسة التي يجدر بكل طالب جامعي أن يقرأها إذا شاء الطلاب أن يشاركوا في حوار ثقافي أو ينهضوا بمهام عامة في القرن الحادي والعشرين؟» فكان الجواب: الكتاب المقدس، والأوديسة، والجمهورية، والديموقراطية في أمريكا، والإلياذة[1].

بيد أن التقليديين ما زالوا، مع ذلك، تحت الحصار، والطلاب الذين يقبلون على الفنون الحرة في انحسار. أما المدافعون فيقدمون طروحات أخرى. فبعضهم يشير إلى القيمة الاقتصادية للتعليم ويذهبون إلى تبرير التربية الحرة بوصفها ذات قيمة في سوق الوظائف فهي تعلم الناس أساليب الكتابة ومناهج التفكير بما يكسب الطلاب المرونة الفكرية[2]. وهناك آخرون يعارضون الذرائعية الاقتصادية التي تروج للتربية الحرة على أساس الرواتب والثقافة الرفيعة. وهؤلاء يعتقدون بدلاً من ذلك أن قيمة التربية الحرة إنما تكمن في قدرتها على تطوير عوامل معنوية بحمل الطلاب على التفكير في أن الخيارات التي سيتخذونها الآن سوف تشكل منعطفاً في حياتهم المستقبلية[3].

منهجيات للمنهاج الأكاديمي

تمثل الموضوعات الأكاديمية المختلفة سلسلة من الأساليب لبلوغ الحقيقة والمعرفة. وقد عرّف بعض الأكاديميين المعرفة بأنها اعتقاد معلل، أي نقيض الجهل، أو مجرد آراء أو تخمينات. وهناك آخرون تروق لهم المراجع التقليدية.

وهناك الرأي القائل أن المنهاج الأكاديمي يفتقر للتماسك المنطقي ـ فمع أن أولئك الذين يأخذون بمفهوم أكاديمي يعتقدون بأن الهدف الأول للمنهاج بناء تفكير عقلاني، إلا أنهم لا يتفقون على ما هو السبيل الأفضل لبلوغ هذا الهدف. فبعضهم يتفحص عالم المعرفة المتعدد الأنواع جوهرياً ويعتقد أن على الطلاب، إن شاؤوا أن يجدوا طريقهم في هذا العالم ويتعلموا كيفية اكتساب معنى من التجربة الإنسانية، فيجب عليهم المشاركة في أشكال مختلفة من المعرفة واكتساب نمط فريد من التفكير مرتبط بكل شكل من أشكال المعرفة هذه.

ويوصي أولئك الذين يعلون من شأن البحث أو من أمر العقل بتعليم المفاهيم والمواقف والعمليات التي يقوم عليها البحث العلمي وآدابه وإجراءاته وتستخدم في فروع المعرفة المنتقاة والمحددة باعتبارها الطريق إلى تنشئة أشخاص مفكرين. ودعاة هذه الطريقة يحملون الطلاب على الاحتكاك بقضايا مثيرة للجدل في حقل معين ويدعونهم يشاركون في النقاش الدائر.

وقد يكون مما يجافي الواقع أن يتوقع من الطلاب أن يتخرجوا من المدارس الثانوية خبراء في أي مجال أكاديمي، إلا أنه ليس أمراً غير عادي أن يحقق الطلاب تقدماً ذا شأن بدءاً من السنوات الأولى ويزيدون من قدراتهم في استخدام الأدوات اللازمة للتحليل والإتيان بحلول لمشكلات لم يتوفر لها حل من قبل.

وينظر، الكلاسيكيون، إلى المعلمين القدماء على أنهم مصدر الرأي ويدعون إلى تدريس أمهات الكتب في العالم الحديث، متوسلين بالنهج السقراطي لتنقية الفكر من التناقضات. وهناك آخرون محافظون يعتقدون بأن نقل التراث المرتبط بأمريكا الغنية أساس ضروري للمشاركة الواعية في الثقافة الوطنية. وعلى النقيض من التقليديين يريد أصحاب الثقافات المتعددة منهاجاً أكاديمياً يفسح المجال للخيار في الدراسات الحرة، المستمدة من النقل الثقافي اللغوي الغزير الذي يمتد من ثقافة نخبة السكان إلى الثقافة الشعبية، ومن الوعظي إلى الثوري؛ ومن التقليدي إلى التجريبي؛ ومن المحلي إلى العالمي.

منهجية أشكال المعرفة

تعالج مقاربة أشكال المعرفة مشكلة الاختيار بين أكثر من 1000 فرع من فروع المعرفة الأكاديمية التي يمكن أن تكون جزءاً من المنهاج المدرسي. والمشكلة ليست بالجديدة:

يا إلهي! كم هو واسع الفن

والعمر كيف يمضي طائراً!

إنه لصعب امتلاك الوسائل

التي تمكن المرء من الصعود

وقبل بلوغه منتصف الطريق إلى الهدف

يتأكد المسكين أنه لا محالة سيموت![4]

إنه لمن المستحيل أن يغوص المرء عميقاً في الكثير من فروع المعرفة. فكيف للذين يقومون بإدارة المنهاج أن يقرروا ما هي الفروع المعرفية التي يقدمونها للطلاب؟ وهناك عدد من أدوات القياس المقترحة ومنها (1) الشمولية فيما يتعلق بطرق الوصول أو تبرير الحقيقة أو المعرفة، (2) المنفعة الاجتماعية ـ أي فائدة الفرع المعرفي للمواطنين كافة، (3) المعرفة اللازمة المطلوبة مسبقاً ـ أهمية فروع معرفية معينة كأساس لغيرها أو للتعليم اللاحق.

يجمل بنا أن نختار في سبيل الشمولية، فروع المعرفة التي تبرز اختلاف المسالك في إثبات المعرفة. فقد بين الراحل فيليب فينيكس، مثلاً، كيف يكون بلوغ الشمولية في فروع المعرفة الأساسية. ففي كتاب Realm of Meaning، (عالم المعنى)، قام فينيكس بوصف وتحليل ستة أشكال من المعنى، ولكل منها بنيته المنطقية المميزة[5]. فالفن، وشاغله الصدق الذاتي، يمكن له أن يوازن فرعاً معرفياً كالعلم الذي يستخدم الملاحظات الموضوعية للتأكيد على حدوث

ما يتوقعه. كذلك يمكن استخدام التاريخ لبيان محك الترابط المنطقي وإمكان إثبات صحة القضايا لإظهار أن الأفكار يجب أن تنسجم معاً وأن الاستنتاجات الجديدة يمكن أن تصدق على أحداث مضت. والرياضيات يمكن أن تهيء المتعلمين لاكتساب المعرفة باعتماد العقل والمنطق. وقد يكون ممكناً إيجاد صيغة تعين الطلاب على إدراك أن بعض أشكال المعرفة يمكن تأييدها بالحدس والإلهام. إن من شان هكذا منهاج أن يحول دون حصرية المدارس المعاصرة التي تميل إلى التشديد على الطريقة العلمية للتعلم.

كذلك يعتقد بول هيرست أنه يتعين على المنهاج تطوير العقل وأفضل سبيل إلى ذلك إتقان البنية العقلانية الأساسية للمعرفة والمعنى والعلاقات المنطقية، وتوفر محك للحكم على صدق القضايا. ويقدم هيرست إجابة على السؤال الكلاسيكي في المنهاج «ما هي المعرفة الأهم؟» ثم يعرض عدداً من أشكال المعرفة الإدراكية لفهم العالم. وكل من هذه الأشكال يجب أن يتوفر فيها المحكات الأربعة التالية: (1) مفاهيم معينة تعتبر مميزة لشكل المعرفة (فالجاذبية، والتسارع، والهيدروجين، مثلاً، مفاهيم خاصة بالشكل الفيزيائي)؛ (2) لكل شكل بنية منطقية تجمع بين المفاهيم؛ (3) للشكل، بفضل مصطلحاته ومنطقه، بيانات أو نتائج قابلة للاختبار؛ (4) للشكل طرائق لاستقصاء التجربة واختبار ما يتمخض عنها (مثلاً؛ إن صدق أية قضية، في الرياضيات، يقوم على ترابطها المنطقي مع قضايا أخرى في منظومة معينة، بينما تثبت صحة المعرفة في العلوم الطبيعية بمعطيات الملاحظة). وتشمل أشكال هيرست الرياضيات والعلوم الطبيعية ومعرفة الأشخاص، والأدب والفنون الجميلة، والأخلاق والدين والفلسفة ويسمح هذا المدى الواسع للأشكال بأنواع عديدة مختلفة من المعنى.

إن اعتقاد هيرست بأن كل معنى، وكل فهم، ومجمل التجربة الواضحة موجودة ضمن أشكال المعرفة لا يختلف كثيراً عن اعتقاد هوارد غاردنر بأن ثمة أشكال عديدة من المعرفة أو الذكاء. وعلى ذلك يعتقد غاردنر بأن على المنهاج أن يغير من فهم الطلاب الحدسي للعالم بتوجيههم نحو المعرفة النظرية الموضوعية التي بها يدرك العلماء العالم كما نجدها في أشكال المعرفة[6].

وهيرست، إذ يكتفي بعرض أشكال المعرفة بدلاً من أن يضع شروطاً محددة سلفاً للمادة الدراسية (حقائق وعمليات معينة)، كما في برامج المهارات الأساسية، إنما يدعو إلى منهاج ديناميكي. ولكن الأشكال لديه لا تشجع، على الأخذ بنظرة ذاتية أو نسبية إلى المعرفة. ذلك أن المعرفة تتألف، في نظره، من طرائق لتنظيم الخبرة بحيث تصبح علنية ومشتركة وذرائعية أو مفيدة للحياة اليومية[7].

وتتمحور الانتقادات الموجهة إلى آراء هيرست في المعرفة والمنهاج على ما إذا كان قد اكتشف فعلاً أشكالاً مميزة وما إذا كان قد قلل من شأن المادة الدراسية بوصفها جوهرية. ولبعض المفاهيم في أحد الأشكال عوامل مشتركة كثيرة مع أشكال أخرى. وقد يؤدي التركيز على أشكال المعرفة إلى عدم الانتباه إلى معرفة معينة أو ما تم تعلمه عن العالم. فتعلم شكل ينبغي أن يتضمن تعلم الجوهري فيه، وليس مجرد امتلاك المفاهيم والقواعد والمعايير لاختبار صدق الدعاوى. ويقر هيرست بأن ليس ثمة اتفاق تام على وصف أشكال المعرفة وأن اتقان المظاهر الشكلية لفرع من فروع المعرفة ينبغي ألا يحمل خطأ على أنه اتقان لناحية معينة من المعرفة ذاتها. ولذلك يريد هيرست أن ينال الطلاب المعرفة الجوهرية التي تعتبر ذات شأن لديهم والمعرفة بالمبادئ العامة وطرائق التفكير معاً، وهي المظاهر الملازمة للأشكال التي بها تكتسب المعرفة.

ولقد نوهت دراسة تقويمية جرت مؤخراً حول هيرست ونقاده بأهمية توفر معرفة نظرية واسعة ومهارات تفكير أعلى. ولكن السؤال المركزي عما إذا كان يمكن لمثل هذا التعليم أن يبلغه الناس كافة أو أنه لا يلائم إلا ذوي التفكير المجرد الذين ينظرون إلى العالم بطرق جديدة ويستخدمون النظرية بعد الممارسة ذات الصلة بأوضاع واقعية، خاصة في المراحل المبكرة من النمو الفكري[8]، إنما يظل دون إجابة.

منهجية البنية في فروع المعرفة

اقترح جيروم برونر في كتابه الشهير The Process of Education (عملية التعليم) أن يقوم تصميم المنهاج على أساس بنية فروع المعرفة الأكاديمية. وأن يتحدد منهاج المادة بأقصى درجة يمكن بلوغها من الفهم الأساسي للمبادئ التي

تمنح لأحد فروع المعرفة بنيته. ولقد كان الاقتصاد الأساس الذي قامت عليه حجته. ذلك أن مثل هذا التعلم يسمح بالتعميمات، ويجعل المعرفة قابلة للاستعمال في سياقات تختلف عن السياق الذي جرى فيه تعلمها، ويسهل للذاكرة عملها بأن يتيح للمتعلم الربط بين الوقائع حتى لا يسهل نسيانها. فالطالب الذي يتعلم الفيزياء هو فيزيائي والأيسر له أن يتعلم الفيزياء بالتصرف كما يفعل الفيزيائي من أن يقوم بأي شيء آخر[9]. وبعد سنوات عديدة، حين لحق برونر بالحركات الاجتماعية الناهضة يومذاك، ألح على الإقلال من التشديد على بنية علوم التاريخ والفيزياء والرياضيات وما شابه ودعا إلى التشديد على موضوع المادة الدراسية كما تعلَّق بالحاجات والمشكلات الاجتماعية التي تواجه الشعب الأمريكي[10].

وأبدى برونر مؤخراً مزيداً من الاهتمام بالسبل التي يمكن للمرء بوساطتها اختيار المعرفة والسيطرة عليها حسب الحاجة عوضاً عن ترك المعرفة تسيطر على المرء وتوجهه[11]. وكان مفهوم البنية في فروع المعرفة قد حظي بدعوة واسعة باعتباره أساساً لمحتوى المنهاج، ويشير المفهوم إلى قواعد متابعة البحث واثبات الحقيقة في فروع معينة. وفيما يلي أنواع البنى المفترضة:

1- البنية التنظيمية: تعريفات تبين أسباب اختلاف فرع من فروع المعرفة بشكل جذري عن فرع آخر. كذلك تشير البنية التنظيمية لفرع معرفي إلى حدود البحث في هذا الفرع.

2- البنية الجوهرية: أنواع الأسئلة التي توجه في البحث والمعطيات اللازمة والأفكار (المفاهيم، والمبادئ، والنظريات) المستخدمة لتفسير المعطيات.

3- البنية التركيبية: الأسلوب الذي يقوم فيه العاملون في فروع المعرفة، كل في مجاله، بجمع المعطيات وشواهد الاختبار وتعميم نتائج البحث.

وتشكل الطرائق الخاصة التي تستخدم في أداء مثل هذه المهمات قوام بنية أحد فروع المعرفة. فعلماء الاجتماع، مثلاً، يجرون ملاحظتهم عموماً في أوضاع طبيعية ويحددون مؤشرات يعتقدون أنها تطابق الإطار النظري الذي يوجه البحث ويعتمدون في الغالب على معطيات مترابطة لإظهار العلاقات بين العوامل موضوع الملاحظة. ولكن علماء النفس التجريبيين، من ناحية أخرى، يوجهون معالجتهم للمتغيرات على نحو يؤدي إلى نتائج متوخاة. ذلك أن التجريبيين يعتقدون أنهم قد بلغوا المعرفة حين يستطيعون بلوغ نتيجة متوقعة.

ولقد قدم دي. بوب غوين رأياً مفيداً في بنية المعرفة. وذلك حين عرض خمسة أسئلة يمكن طرحها بأي شكل لترسيخ بنية المعرفة في المنهاج أو أي نص آخر.

1- ما هو السؤال الموجِّه (السؤال المنتج أو المعالج)؟ ذلك أنه سؤال يوجه تفكيرنا وبحثنا، ووعينا بما يجري. والسؤال الموجِّه ينظم تصرفاتنا. فمثلاً، يمكن أن يكون السؤال: «هل العقل البشري مجرد امتداد لعقل الحيوان؟» سؤالاً موجهاً.

2- ما هي المفاهيم الرئيسة؟ ما هي المفاهيم المستخدمة في طرح السؤال؟ في المثال الذي ورد آنفاً، إن المفاهيم، العقل، الحيوان، الامتداد، تعتبر حاسمة.

3- ما هي الطريقة (الطرائق) التي ينبغي استخدامها في الإجابة عن السؤال. في مثالنا كانت الطريقتين الفلسفية والعلمية مناسبتين.

4- ما هي الدعاوى الرئيسة للعمل؟ والتي قد تكون واقعية. وهذا يتوقف على الطريقة وعلاقتها بالسؤال. والمنطق والبرهان اللذان يدعمان هذه الدعاوى.

5- ما هي قيمة الادعاءات المقدمة؟ ما هي النتائج المترتبة على مكتشفات البحث؟ يمكن استخدام الفائدة العلمية والعامل الجمالي والمبررات الأخلاقية في تقدير قيمة هذه المكتشفات.

يبين الشكل 1-4 [12] العلاقة بين الادعاءات المعرفية والقضايا الأخلاقية والاجتماعية. وقد جرى توسيع سياق البحث بتحريك الجانب الأيمن والأيسر من الحرف V الذي يظهر به الشكل 1-4. ويمكن استخدام حرف V لضمان التماسك بين مكونات المنهاج ـ ليس من المرجح أن يتم تنفيذ الطرائق، مثلاً، أو أن تجد قبولاً ما لم تكن هذه التغيرات موافقة لنظرة الممارسين إلى العالم أو إذا كانت رؤية العالم قد تغيرت أيضاً.

تم استخدام مفهوم بنية فروع المعرفة على نطاق واسع في تصميم المنهاج حيث كان على الطلاب أن يتعلموا كيف يتوصل الاختصاصيون في عدد من الفروع إلى اكتشافاتهم. وكان التشدد الفكري هو الأساس في معظم المشاريع الموضوعة في حقبة الستينيات من القرن العشرين. فواضعو المنهاج في هذه الفترة كانوا في المقام الأول اختصاصيين في المواد الدراسية لذا نظموا موادهم بحيث جعلوا محورها العناصر البنيوية الرئيسة، كل حسب الفرع الذي يختص به: المشكلات أو الاهتمامات، والمفاهيم الرئيسة، والمبادئ، وأسلوب البحث.

وقام العلماء في الكليات والجامعات بإعداد مواد تركز على موضوع واحد. وكانت هذه البرامج تبدأ مبكراً من رياض الأطفال، ومصممة على أساس الافتراض بأن كافة التلاميذ ينبغي أن يفهموا أساليب العلوم والمكونات الأساسية للرياضيات. وهذا يقف على النقيض من الممارسة التي كانت سائدة في تعليم الحقائق العلمية وأسلوب تناول الرياضيات الذي أفضل ما يمكن أن يوصف به أنه استظهار وتطبيق. وقد اعتبرت مادة الجبر في المقرر «الإصلاحي» فرعاً من الرياضيات يتناول خصائص المنظومات الرقمية المختلفة، وليس باعتبارها مجموعة من حيل البراعة.

تركز القليل من الجدل حول «البرامج الجديدة» على الحجة أن ما كان يجري تعليمه لن يحتاج إليه إلا طلاب مقدر لهم أن يغدوا مختصين في العلوم والرياضيات. ولقد قام نقد هذا المذهب على الحجج التالية.

1- ثمة حاجة للتقدير من جانب الثقافة العامة بأننا بحاجة إلى علماء مدربين جيداً وإلى حقولهم العلمية.

2- من الأفضل تطوير إدراك أعمق للأساسيات عوضاً عن تلمس حقائق كثيرة تكون في الغالب استنتاجات علمية فات أوانها. فمنهجية أحد فروع المعرفة، مثلاً، من شأنها مساعدة المتعلم على التكيف مع «الانفجار المعرفي».

3- إن استيعاب الحقائق في كثير من حقول التعلم لا يتحقق إلا باستيعاب تفسيرات مختلفة، كما أن البحث المستمر أدعى لاهتمام الطالب من درس محكم. وهناك إدراك متنام بأن عملية البحث ذاتها شكل من المعرفة ينبغي اكتسابه.

4- أن المقصود بفرع المعرفة هو تنظيم داخلي، أي موضوع جدير بالعناية بتعلمه.

يخضع كل حقل تقريباً ـ من الإنكليزية والدراسات الاجتماعية إلى الفن والتربية الصحية ـ لتحديث محتواه، وإعادة تنظيم موضوعاته، وتجديد أساليبه. وكما هو معهود فقد كان التشديد على الفصل بين المواد بحيث يكون لكل منها كينونته الخاصة ـ فلا تتم دراسة العلوم بل تدرس البيولوجيا أو الكيمياء أو الفيزياء؛ وليس الدراسات الاجتماعية، بل التاريخ أو الجغرافيا أو الاقتصاد؛ وليس الانكليزية وإنما الأدب أو قواعد اللغة أو الإنشاء.

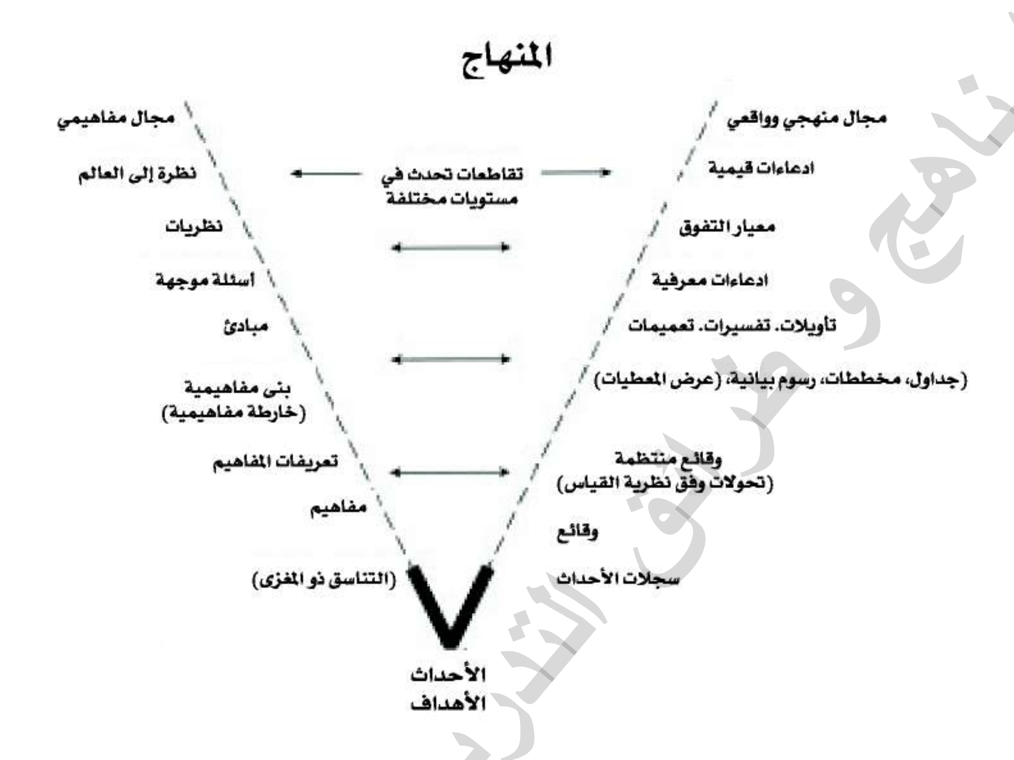
رد الفعل على بنية المعرفة

لم تمض الأمور كلها، كما كان يؤمل، على الوجه الحسن مع منهجية بنية المعرفة. فقد واجه المعلمون الذين لم ينتجوا معرفة قط، ولم يأتوا باكتشافات علمية مبتكرة أو تفسير تاريخي، صعوبات في السير بطلابهم في طرق الاكتشاف. بل وتعرض مفهوم البنية كأساس لتطوير المنهاج للتشكيك بصحته حيث زعم معارضوه أن هذا المفهوم ليس إلا وصفاً متأخراً لطريقة العلماء

المجربين في تنظيم المعرفة وليست الطريقة التي يتم بها كسب المعرفة فعلاً، وأن هكذا بنية ليست بالضرورة أفضل طريقة لتنظيم المعرفة لأغراض التدريس أو للبدء في بحث هام والتفكير فيه وتوجيهه. وكان أن تقلص عدد المسجلين لدراسة مقررات الفيزياء العالية. كما لم يحقق العديد من الطلاب من ذوي القدرات العالية والمتدنية النجاح الذي كان مرتقباً.

إننا نعلم الآن أن معظم كبار العلماء اليوم نتاج المقاربة البنيوية لفروع المعرفة. وهناك عوامل أخرى قد تكون أقوى تأثيراً مثل التغير الذي طرأ على مواقف الطلاب الاجتماعية في عصر يتسم بالاستياء من الأحوال الاجتماعية، وقد أثار توفر العدد الكبير من البرامج مصاعب تتصل بالمحافظة على التوازن والتنظيم. وفرض استبعاد عدة موضوعات مما تقدمه المدارس من برامج. كذلك أدى التضييق الشديد للموضوعات الاختصاصية إلى صعوبة ضم المفاهيم التي تقوم عليها هذه المواد في حقول أوسع.

ولقد شهد عقد السبعينيات من القرن العشرين انحداراً أصاب المنهجية الأكاديمية في وضع المنهاج. فتراجعت شعبية الأسلوب التخصصي في منهاج العلوم مع تنامي فقدان الثقة بالعلم. وذلك بحجة أن على العلماء بذل مزيد من الجهد لحل المشكلات التي تعاني منها الإنسانية. كذلك هاجم مناصرو المنهاج غير الأكاديمي مقاربة بنية المعرفة في تطوير المنهاج عبر معارضتهم لنموذج من هذه المقاربة كان قد أحيط بدعاية قوية وأطلق عليه اسم MA-COS (ماكوس)، اختصاراً لـ Man: A Course of Study [الإنسان: مقرر للدراسة] أريد له أن يكون التمهيد للمنهاج في السبعينيات. وكان برونر ذاته قد وضع الدليل الأولي لهذا المنهاج وقام بتوجيه الكثير من تطوره الذي كان بدعم من المؤسسة القومية للعلم، ومكتب التربية في الولايات المتحدة بهدف



الشكل 1-4 الصلة بين المفاهيم والأحداث والوقائع التي تأخذ شكل V

إصلاح التعليم في العلوم الاجتماعية والإنسانيات. وماكوس منهاج وضع للتلاميذ في المدارس الابتدائية ويتألف من كتب وأفلام ولوحات واسطوانات وألعاب وغير ذلك من الوسائل المستخدمة في قاعة الصف. والأكثر أهمية أن هذا المنهاج يوضح الافتراضات حول البشر. ومن ذلك ثلاث مسائل محورية تحدد الاهتمامات الفكرية وتعرض للافتراضات التي يعنى بها منهاج ماكوس: ما هي المواصفات الإنسانية التي تجعل البشر ما هم عليه؟ كيف أصبحوا كذلك؟ كيف يمكن جعلهم أكثر إنسانية؟ لقد أراد مطورو هذا السياق حث الصغار على استكشاف القوى البارزة التي صاغت البشرية وما تزال: اللغة، واستخدام

الأدوات، والتنظيم الاجتماعي، والأساطير، وطول فترة طفولة الإنسان. ومن خلال المقارنة بين الإنسان وحيوانات أخرى، ومنها قرود البابون، يدرس الصغار الطبيعة البيولوجية لدى البشر. وبالمقارنة بين المجتمع الأمريكي وجماعة تقليدية من الأسكيمو يستقصي هؤلاء الصغار الجوانب العامة في حضارة الإنسان.

تتصف النماذج الفكرية المستخدمة لتمكين الأطفال من استيعاب الأفكار بالصرامة. وتقدم للأطفال نماذج من الملاحظات الميدانية ويتم تشجيعهم للتعبير عن أفكارهم حول الحيوانات والبشر على نحو ما يفعل علماء الاثنولوجيا (علم الأعراق) والانثروبولوجيا. (علم الإنسان). والأهداف الرئيسة التي يتوخاها ماكوس هي أهداف فكرية: تنادي بحمل الصغار على احترام قدرات عقولهم والثقة بهذه القدرات وتزويدهم بمجموعة من النماذج العملية ليسهل عليهم تحليل طبيعة العالم الاجتماعي. أما قيمة المنهاج فتتضمن أسلوب الملاحظة العلمية، والتفكير والتأمل، وبناء الفرضيات واختبارها، وفهم فروع معينة من العلوم الاجتماعية، وبهجة الاكتشاف.

أما الهجمات التي استهدفت ماكوس فقد جاءت من أولئك الذين لديهم اهتمامات منهاجية مختلفة عن هذا التوجه. إذ انتقد الإنسانيون برونر لقصوره عن إدراك ما لدى ماكوس من إمكانية على تعزيز النمو العاطفي. وعارض دعاة إعادة البناء الاجتماعي ماكوس بحجة أن الذين ابتكروه علماء من النخبة. وقد ذهب هؤلاء إلى القول أنه يجب على الطبقة الحاكمة ألا تغذي المعلمين والطلاب بالأفكار. فالموضوعات التي يطلب من الأطفال دراستها حسب هذا المنهاج لا علاقة لها بتحسين الحياة الاجتماعية في المجتمع المحلي الذي يعيشون فيه. ومن هؤلاء النقاد عضو الكونغرس جون بي. كونلان الذي وجه نقده لهذا المقرر في جلسة للكونغرس: «يعرض سلوكاً بغيضاً ومقززاً للنفس لقبيلة من الأسكيمو تكاد أن تنقرض» وقال كونلان إن المادة المعروضة حافلة بالإشارات إلى الزنى وأكل لحوم البشر وقتل المواليد الإناث وكبار السن والزواج على التجربة، وتبادل

الزوجات، والقتل الوحشي. فبدأ العديد من أعضاء الكونغرس وسواهم ينظرون إلى المؤسسة الوطنية للعلوم على أنها تعمد إلى تلقين الصغار عقائد فكرية معينة وتنحاز إلى علماء وأصحاب مناهج معينة. وقد أدى الجدل حول ماكوس إلى تخفيض مخصصات المؤسسة الوطنية للعلوم لتمويل الأبحاث التربوية وإخضاع المؤسسة لقدر أعظم من المراقبة من قبل الكونغرس. وطالبت دعوى لدى المحكمة الفيدرالية بمنع الولاية من أن تفرض على الأطفال المشاركة في ماكوس. كذلك اتهم أصحاب الدعوى هذا المنهاج بأنه يناصر الإنسانية العلمانية، التي عرفتها المحكمة العليا في الولايات المتحدة بأنها ضرب من الدين. ثم ذهب المدعون إلى القول بأن المنهاج قد انتهك التعديل الأول من الدستور الأمريكي، الذي يوفر حرية المعتقد لكافة المواطنين.

إحياء منهجية فروع المعرفة

ثمة سعي حثيث لإحياء المقاربة البنيوية لفروع المعرفة. إذ يكاد كل تقدير على المستوى الوطني أن يدعو إلى منهاج يركز على تعليم أفضل المهارات في القراءة والكتابة والرياضيات وحل المشكلات والمحاكمات العقلية المجردة. وبناء على ذلك يفترض بالمنهاج إشراك الطلاب في إنشاء التعلم عوضاً عن استظهار نتائج معروفة. ومثال ذلك منهاج الرياضيات الجديد في الجبر والهندسة الذي يشدد على تطوير التفكير التحليلي واستخدام الطالب المفاهيم في حل المسائل غير المألوفة. وهنا يتوقع من الطلاب صياغة فرضيات حول المسائل المعروضة ثم اختبارها مستعينين في ذلك بالمعطيات المتاحة.

أوصت دراسة موضوعة حول السياسة التربوية في مجال العلوم المؤسسة الوطنية للعلوم بأن تبادر من جديد بتطوير منهاج علمي رفيع المستوى للصف الثاني عشر[14]. وكان من بين الحجج التي استخدمت في تعليل دعوة المؤسسة الوطنية للعلوم إلى وضع منهاج بديل، كما كان شأنها في الستينيات وأوائل السبعينيات من

القرن العشرين، أن ثمة شاهداً يبين أن بنية المنهاج في فروع المعرفة كانت في تلك الأوقات أكثر فعالية مما اعتقد النقاد يومذاك. فمثلاً كانت الغالبية من حملة شهادة البكالوريوس في الفيزياء تلقوا تعليمهم الثانوي وفق المواد التي وفرتها لجنة دراسة علم الفيزياء التي ترعاها المؤسسة الوطنية للعلوم[15].

ويقوم مجلس البحوث الوطني بالترويج لمنهاج أكاديمي يستند إلى بنية فروع المعرفة ويوفر للطلبة الأدوات الفكرية والاستراتيجيات اللازمة لاستيعاب مختلف المواد[16]. ففي هذا المنهاج يتعلم الطلاب صياغة الأسئلة من منظور الخبراء وكيفية نقل ما تم تعلمه إلى أوضاع جديدة. والمجلس يدرك أن ليس ثمة طريقة يمكن فيها لأي منهاج أن يغطي كل المعلومات والمعرفة اللازمة في أي فرع من فروع المعرفة. ولكن يمكن للطلاب امتلاك أفكار أساسية أو مفاهيم في فرع من الفروع وتطبيقها في حل مشكلات عالم الواقع.

يستند إصلاح المنهاج الأكاديمي على إثبات أن المحاضرات والعمل المخبري واستظهار المواد غير فعالة في مساعدة الطلبة على إتقان مفاهيم هامة والإفادة منها على المدى البعيد. علاوة على أن المنهاج التقليدي لا ينمي التفكير المبدع ومهارات الاستكشاف وابتكار الحلول للمشكلات التي يسعى مستخدموه إلى امتلاكها. أما المنهاج الجديد فتغيب منه مجموعات من الحقائق التي ينبغي تعلمها، إذ أنه بدلاً من ذلك يتوجه لمعالجة صعوبة التصور العقلي وتحليل المعلومات التي تتصل بالمشكلات غير المحلولة. ومثال ذلك أن مدرس التاريخ ادوارد آيريز أشرك طلابه في تصنيف أرشيف ضخم من وثائق الحرب الأهلية وطلب منهم معالجة شواهد الماضي بأنفسهم وشق طريقهم لمغالبة الغايات غير المحددة لهذه الحرب وما فيها من فترات خالية من الشواهد ومفاجآت. كذلك أشغل توماس غودمان طلابه في مقرر الكيمياء في مشكلة غير محلولة تتعلق بتعيين المكونات الكيميائية التي ربما تكشف كيفية التواصل لدى الفيلة.

وبالرغم من أن الهدف المباشر للبنية الجديدة لفروع المعرفة وضع الأساس لكي يغدو الطلاب مفكرين ومتعلمين وصانعي قرارت ناجحين طوال حياتهم، فإن هذه البنية الجديدة لفروع المعرفة تقوم على الافتراض بأن الوسائل تقارب الغايات - بمعنى أن ما يقوم به الطلاب في الوقت الحاضر يمثل توقعات المستقبل. ومن هنا فإن الطلاب في المنهاج الأكاديمي الجديد، كما هو موصوف في القسم الثاني، «يمارسون» العلوم والرياضيات والتاريخ وما شابه، بالتعلم من أقرانهم ومن أفكار الخبراء وأعمالهم. لقد منحت التكنولوجيا الطلاب فرصاً لتطبيق أفكارهم وامتحان جدواها. واليوم هناك الكثير من قاعات الدراسة الافتراضية التي تصل المتعلمين بأقرانهم وبالخبراء في أرجاء العالم أثناء قيامهم باكتشافاتهم في العالم الحقيقي.

آراء متناقضة في المعرفة

يرفض دعاة الأشكال المعرفية وبنية فروع المعرفة النظرة القائلة بثبات المعرفة، ويذهبون بدلاً من ذلك إلى أن المعرفة تجريبية وغير نهائية. فإنتاج المعرفة ـ من مقولات صحيحة واستنتاجات ونتائج صادقة ـ إنما يحصل بإتباع منظومات البحث التي يأخذ بها فرع معرفي معين أو شكل معرفي. ويرفض الدعاة إلى هذه المقاربات ما يقوم به الطلاب من حفظ واستظهار للنتائج بمعزل عن الطرائق والنظريات التي جاءت بها.

يعكس الإصلاح الحالي للمنهاج الأكاديمي مقاربة فروع المعرفة ونظرته إلى المعرفة باعتبارها بناء اجتماعياً. فالطلاب يعيرون الكثير من انتباههم إلى الدليل على دعاوى المعرفة أكثر مما يهتمون بتذكر ما يسمى حقائق المعرفة. وتعتبر قاعات الدراسة مراكز للبحث حيث ينظر إلى مختلف المواد الدراسية على أنها ثقافات مختلفة. ولكل ثقافة قيمها ولغتها وطرائقها في بناء المعاني. وتم تقدير الطبيعة الاجتماعية للتعلم وأهمية الحوار الذي من خلاله يقوم ممارسوه بتعزيز وتعديل وتطوير النظريات والتفسيرات التي تشكل مختلف فروع المعرفة أو الثقافة.

ومع أن الفصل 12 يعرض الاتجاهات في المواد الدراسية، فيمكن تقديم مقاربة فروع المعرفة بالإشارة إلى التغييرات في الرياضيات والعلوم والتاريخ. ونطالع في الجدول 1-4 التقابل بين الرياضيات التقليدية والممارسات المقترحة التي تعكس آراء جديدة في بنية الرياضيات[17].

الجدول 1-4 المنهاج التقليدي للرياضيات مقابل مقاربة بنية فروع المعرفة

المنهاج التقليدي	بنية المعرفة
الدروس	
حصة أو حصتان يومياً.	يعالج الطلاب فكرة رياضية هامة طوال فترة ـ قد تبلغ 6 أسابيع أحياناً.
تدريس، أمثلة، تطبيق في سياقات محدودة.	سياقات واستقصاءات فعلية متنوعة.
الوظائف المدرسية	
وظائف يومية مستقاة من كتاب مدرسي أو ورقة عمل.	مسألة شاملة ومعقدة أو استقصاء يتطلب مقدرة في الرياضيات.
المرجع	
المعلم وكتاب المادة يحددان الإجابات الصحيحة.	يشرح الطلاب النتائج التي توصلوا إليها ويدخلون في حوار حول ما هو مقبول.
الحساب	
يتعلم الطلاب الخطوات لأداء خوارزمية.	التأكيد على امتلاك «إحساس بالعدد»؛ يبتكر الطلاب ويستخدمون إجراءات مختلفة.
النظرة إلى الرياضيات	
مجموعة من المفاهيم والمهارات.	نتاج ثقافي؛ شيء يقوم به الناس ـ حل، تحاور، تعليل
جسم معرفي «حقائق» ثابتة.	سياق يغير أنواع الرياضيات اللازمة.

يمكن أن نجد مثالاً عن المنهاج العلمي الذي بوساطته يتعلم الطلاب كيف تنشأ النظريات في كتاب «خصائص المادة» Properties of Matter [18]. وفي هذا المنهاج يناقش الطلاب آراءهم حول الظواهر ويقارنوا بينها ويستخدمون الاختلاف فيها أساساً لإنشاء معنى. كما تعرض للطلبة حالات لاختبار أفكارهم ومقارنة قوة تأثيرها. ويقود البرنامج إلى فكرة هي أن النظرية يمكن أن تربط بين مجموعة من المعطيات التي تبدو غير متصلة ببعضها بعضاً، وأن توليد النظرية غالباً ما يتضمن البحث عن نمط و «قفزات خيالية».

كذلك فإن منهاج التاريخ كدراسة أكاديمية يتوقع من الطلبة "ممارسة" التاريخ عبر بحوث يتعلمون من خلالها الحكم على الأدلة المتعارضة والتوصل إلى استنتاجاتهم الخاصة. ويكون موقف كل طالب صحيحاً إن توفر فيه البحث والاستدلال المنطقي وحسن البيان. ولكن لا يتوقع منهم بلوغ استنتاجات مطلقة وإنما تعلم كيفية الحكم على الدليل ورؤية الوجه الآخر من المسألة وملاحظة انحياز المفسرين. وقد يناقش طلاب المرحلة الثانوية الآراء التقليدية لدى الرؤساء جيفرسون وجاكسون ولينكولن. كما أنهم قد يتفحصون معاملة السكان الأصليين في الولايات المتحدة والوثائق التاريخية للحرب الاسبانية الأمريكية بالإضافة إلى حرب فيتنام وسواها من الأحداث المتأخرة. ولا تخلو هذه المقاربة من النقد. فهناك بعض الباحثين الذين يزعجهم فقدان التقويم التاريخي وغياب المحتوى التقليدي. وثمة آخرون يعتقدون بأن هذا الأسلوب يأتي بمن لا يقيمون اعتباراً للبطولة والفضائل اللازمة للمثل الواضحة والثقة.

وهناك كثيرون يعارضون منهجي الأشكال والفروع المعرفية. فالإنسانيون يزعمون بأن كل معرفة شخصية وذاتية. ذلك أن المعرفة لديهم نتيجة إدراك الشخص الفريد للعالم. والدعاة إلى إعادة البناء الاجتماعي، من جهة ثانية، ينظرون إلى المعرفة ليس كنتاج إنساني وحسب، وإنما بوصفها نتاج جماعات اجتماعية محددة تعكس المعرفة لديهم ما يحملونه من عقائد. وهؤلاء يعتبرون المحاولات لفرض نظام ما تماثل فرض عقيدة معينة ـ أي ضرب من السيطرة الاجتماعية.

وثمة معارضون آخرون من الأكاديميين الذين يعملون وفق تقاليد الفنون الحرة وأولئك الذين يعتقدون بأن وظيفة المنهاج نقل معلومات "ضرورية" مستمدة من التجربة الثقافية السائدة. ويأخذ هؤلاء النقاد على الطريقتين، طريقة فروع المعرفة وطريقة أشكال المعرفة. (1) فشلهما في غرس القيم التقليدية، و (2) ترسيخ النزعة الحرفية والنسبية والتعددية على حساب منهاج مترابط منطقياً وتعلم مشترك.

الفنون الحرة والمحور الأكاديمي لقد توسعت الفنون الحرة منذ ارتباطها المبكر باللاتينية والإغريقية، وذلك بدراسة اللغة والفنون الإبداعية والتعبيرية وموضوعات أخرى يعتقد بأنها تملك القوة لتحريك المخيلة وتنمية تذوق الجمال والكشف عن طبيعة الجنس البشري. والحث على طلب التميز والتفوق بالتركيز على حكمة الماضي والتراث الثقافي.

الفنون الحرة في التعليم العالي يتعرض التعليم العالي إلى الهجوم بسبب من قصوره عن نشر المدارس الكبرى في الفلسفة والأدب والفنون. فكتاب آلان بلوم الذائع الصيت «انغلاق العقل الأمريكي» The Closing of the American Mind يعزو وقوع تحولات أخلاقية واجتماعية بارزة إلى قصور الكليات والجامعات الأمريكية عن تدريس المدارس الفكرية من أفلاطون إلى روسو. ويذهب بلوم إلى القول بافتقار الطلاب لروح المغامرة الفكرية بسبب من انشغالهم بالمهن، واعتقادهم بعدم توفر الوقت أو الحاجة لمطالعة أمهات الكتب التي قامت عليها الحضارة الغربية. ولحل هذه المشكلة يقترح بلوم اعتماد ما يشابه طريقة التعلم بقراءة أمهات الكتب، حيث يدرس الطالب الأفكار الكلاسيكية في الغرب. وهناك ناقد آخر هو تشيني، الرئيس السابق للمؤسسة الوطنية لرعاية الإنسانيات الذي يدين الكليات لتقصيرها عن تعليم أفضل ما أنتجه الفكر والبلاغة. ويدعي تشيني بأن الكليات قد انشغلت بتلبية رغبات أصحاب المصالح الجدد وراحت تخلط المثل العالمية في الفن والأخلاق بالسياسة والنوع والعرق[19]. ولعل تشيني

كان يفكر بتصويت هيئة التدريس بجامعة ستانفورد لصالح استبدال دراسة مادة الثقافة الغربية الإلزامية بمقرر جديد باسم "الثقافة والمثل والقيم" ومدته سنة، ويولي اهتماماً كبيراً بقضايا العرق والنوع والطبقة ويتضمن دراسة أعمال من وضع نساء وأفراد من الأقليات.

ولقد قام الصراع منذ عقد الثمانينيات من القرن العشرين بين الذين ينشدون الترابط المنطقي (أي توحيد الهدف والبنية في منهاج الكلية لطلاب الدراسة الجامعية) وأولئك الذين ينشدون تقديم مزيد من الفرص لإشغال الطلاب في دراسات اختصاصية من اختيارهم. ففي عام 1982 وضعت جامعة هارفارد منهاجاً رئيساً جديداً لطلاب السنوات الأولى من الدراسة الجامعية صمم لإيجاد غرض عام مشترك وترابط منطقي في المقررات الدراسية. وقد حل هذا المنهاج محل 80 إلى 100 مقرر من المقررات البالغة التخصص تمتد من الجذور التاريخية لعدم المساواة إلى محاضرات في القانون والنظام الاجتماعي، وتتضمن مقررات أكاديمية إلزامية في خمسة حقول، وهي الأدب والفنون، والتاريخ والتحليل الاجتماعي، والفكر الأخلاقي، والعلوم والثقافة الأجنبية. كما اشترط على طلاب هارفارد بيان كفايتهم في الكتابة والرياضيات واستخدام الحاسوب. أما المعرفة فلم تكن لتعرض بسرد الوقائع وإنما بمساعدة الطلاب على استيعاب أنماط الفكر المستخدمة في طيف واسع من فروع المعرفة في عدد من الحقول.

وفي عام 2004 نصحت مجلة Harvard Curriculum Review بإجراء تغييرات هامة في المنهاج لمساعدة الطلاب على تطوير تصورات متعددة حول أنفسهم والعالم وأسس حياتهم. وقد دعا المنهاج الجديد إلى:

1- السعي إلى امتلاك خبرة دولية- بالدراسة والبحث أو بالعمل في الخارج فضلاً عن دراسة لغة أجنبية.

2- امتلاك كل طالب معرفة واسعة بالعلوم.

3- الإقــلال من المواد الإلـزامــيــة في الحــقل الـرئيــسي وبذل المزيد من الاستقصاء قبل التعمق في العمل.

4- التعرف إلى القضايا الفكرية البارزة حالياً بالعمل في الموضوعات التي تتقاطع فيها حدود فروع المعرفة.

وليس واضحاً ما إذا كان ثمة مؤسسات أخرى ستأخذ بتوصيات هارفارد، كما كان الحال قبل عشر سنوات حين لحق بركاب هارفارد 95% من مجمل مؤسسات التعليم العالي بانجازهم لمراجعات المنهاج، علماً بأن عدداً لا بأس به من هذه الكليات بات يفرض مواد إلزامية محورية[20]. وتم التشديد على تدريس الثقافة الغربية فيما كانت الكليات تعيد تشكيل المقررات الأساسية بحيث تعكس موضوع «التراث الثقافي».

ولقد رغب التقليديون أن تقدم المقررات الأساسية نصوصاً كلاسيكية ذات قيمة خالدة، مع أن العديد من الباحثين كانوا على اعتقاد بأن منهاجاً وطنياً أساسياً أو قائمة بالكتب أمر يجعل التعليم سقيماً وقيداً على الحرية الفكرية[21].

والمشكلة المتعلقة بالمحتوى الذي ينبغي تدريسه في المنهاج الأساسي إنما أساسها قضيتين: ما هي العلاقة بين أعمال تدرس باعتبارها تقليدياً من أمهات الكتب والكتابة التي تعكس تجارب شعب آخر، إما ضمن المجتمع الغربي أو مجتمعات أخرى؟ وهل ينبغي استخدام «أمهات الكتب» لتوقد الدرب الذي يقود إلى قيم مشتركة ومحتوى تقليدي، أو هل يمكن إعادة التحقق من البحث والسياقات المعاصرة بطرق جديدة لاستيعاب الأعمال الكلاسيكية؟

مع بداية القرن الحادي والعشرين غدا منهاج الفنون الحرة شظايا. فقد اتخذت الروابط البارزة التي تعنى بفروع المعرفة الأكاديمية، مثل رابطة اللغة الحديثة ورابطة الباحثين ونقاد الأدب الأحدث عهداً مواقف متعارضة من منهاج الفنون الحرة. فالأولى تتجاوب مع مجالات جديدة على البحث العلمي ـ كالنزعة

الأنثوية والتعددية الثقافية والنوع بتشجيع الدراسات الأدبية التي تتناول موضوعات ترافق البحث العلمي الجديد، كالمثلية الجنسية. وقد اتسعت القاعدة لتشمل أعمالاً من تأليف النساء وأبناء الأقليات والكتاب من بلاد لا تنتمي إلى الغرب. أما المنظمة الأخيرة فما تزال تتابع الدراسة التقليدية للأعمال الكبرى التي أنتجتها الحضارة الغربية. بيد أن الاتجاه ينحو إلى إفساح مجال أكبر من الاختيار، والدراسات التي تتعدد فيها الاختصاصات وتتداخل، والمجتمعات المحلية للمتعلمين. ويرجح أن يقوم بتخطيط منهاج الدراسات الحرة اليوم فرق مشتركة من الطلاب والهيئة التدريسية وما بين 60 إلى 100 طالب بابتكار منهاج دراستهم كل عام فيما يغوصون عميقاً في فكرة ضخمة. كذلك فإن تأثير ازدياد دور النساء في ممارسات التدريس لا يقتصر على محتوى الفنون الحرة وحسب وإنما يمتد إلى طريقة تدريسها كذلك. وإذا كان دعاة تحرر المرأة أقل نزوعاً إلى السلطوية، فإن المسافة بين المدرس والطلبة تتضاءل ويقوم قدر أعظم من المشاركة في بناء المعرفة بين الأقران والمدرس. والهدف الذي يسعى اليه المنهاج التعاوني الذي بدأ بالظهور في الفنون الحرة هو إعتاق الطلاب من ربقة بنى ومعتقدات وقيم قمعية.

إن قلة من المدارس تقدم منهاجاً يقوم على أساس الرأي القائل بوجود مجمع من الحقيقة الخالدة والمطلقة والتي تتصف بأنها صحيحة في مختلف الظروف والأحوال، أو أن يمكن توسيع العقل بالألفة مع أعظم ما أنتجته الإنسانية من أعمال فكرية وأشد عمقاً. لكن كلية سانت جونز كوليج في ماريلند تعتبر استثناء. فعندما يدرس الطلاب البيولوجيا في سانت جونز يبدأ الدرس بتقديم ضفدع ميت وكتاب لأرسطو. فهذه الكلية تأخذ بنظرة أقدم إلى التعليم الأكاديمي، بما في ذلك العلوم والرياضيات والإغريقية والفرنسية والموسيقى وحلقات الدراسة التي تتناول أمهات الكتب. ففي حلقات المطالعة الشبيهة بدراسة الموضوعات الاختيارية، ينكب سبعة أو ثمانية من الطلاب وأحد المدرسين

المرشدين على دراسة أحد أمهات الكتب أو موضوع محدد مثل فرويد. أما في المنهاج الذي يقتضي الأخذ بكل ما فيه من مواد إجبارية يدرس طلاب السنتين الثالثة والرابعة الفيزياء ونظرية القياس والكيمياء في مقرر العلوم. وفي مادة البيولوجيا في السنة الثانية، تبرز العناية بدراسة علم التشريح وعلم الأجنة، والمورثات في إطار التطور. وحين يقوم الطلاب بتشريح الضفادع، يطالعون كتاب الحيوان لأرسطو ويتأملون، فكرته عن الحياة. كما أنهم فيما يشرحون الأرانب يقرؤون كتابات غالين الطبيب الذي عاش في القرن الثاني الميلادي، وظلت أعماله مرجعاً لطلاب الطب والأطباء طوال أكثر من ألف سنة، فإذا تقدم هؤلاء الطلاب في دراستهم وانتقلوا إلى دراسة الدورة الدموية عند الأرانب مضوا في مناقشة كتاب وليم هارفي «حركة القلب والدم عند الحيوان»، المطبوع سنة 1628.

وبدلاً من أن يقتصر المدرسون المرشدون على عرض أحدث الأبحاث ليحفظها الطلاب ثم ليكرروها في امتحاناتهم، يقومون بتشجيع الطلاب على ممارسة البحث العلمي. ذلك أن هؤلاء المدرسين المرشدين يعتقدون بأن على الطلاب من أجل القيام بذلك أن يتعرفوا إلى العقول العظيمة. ويكاد نصف مجموع الساعات المخصصة للبيولوجيا تصرف في التشريح المخبري والتجارب لتوضيح نظرية الجينات وعلم الأجنة. ومع أن الطلاب يدرسون عدداً من الكتب الحديثة إلا أنهم يدرسون ويناقشون أعمال الرواد أمثال كلود برنار وغريغور يوهان منديل وكارل ارنست فون باير. وفيما يتصل باللغات فإن الطلاب يدرسون اللغة اليونانية القديمة، والسبب في ذلك يعود جزئياً إلى أن الطلاب يدرسون الكثير من أعمال الإغريق، بالإضافة إلى لغة حديثة واحدة هي الفرنسية. ولكن لا يتم تعليم الطلاب في تلك الدروس أن الأفكار الغربية جميعها صائبة وجيدة. بل إن المواد التي يتعلمها هؤلاء الطلاب تحفز على النقاش وتثير أسئلة أساسية والكثير من اختلاف الرأي. وحين يتخرج هؤلاء من سانت جونز تجد الكثيرين منهم ينزعون إلى الشك بكل مدرسة من مدارس الفكر الغربي[22].

الفنون الحرة في منهاج المرحلتين الابتدائية والثانوية في عام 1982 دعا مورتايمر آدلر إلى منهاج مشترك للتربية الحرة لكافة الطلاب من سن السادسة حتى الثامنة عشرة. وقد غدا مشروعه المسمى بيديا Paideia الأساس للعديد من التعديلات التي دخلت منهاج الدراسة وقامت بها حركة إصلاح المدارس. وتذهب هذه الدعوة إلى القول بالأخذ ببرنامج ومنهاج أكاديمي أساسي موحد يتعلم فيه الطلاب لغتهم القومية وآدابها، والفنون الجميلة، والرياضيات والعلوم الطبيعية، والتاريخ والجغرافية والدراسات الاجتماعية. وقد سمح هذا المنهاج الإلزامي بمادة اختيارية واحدة ـ لغة أجنبية. كذلك يدرس الطلاب إلى جانب تلك المقررات الفنون الصناعية والتربية البدنية والصحية. ويشارك الطلاب فوق ذلك في المسرح والموسيقى والفنون البصرية، ويتعلمون ممارسة التفكير النقدي والحكم الأخلاقي. وللمشروع بيديا فضيلة تتجلى في التخفيف من عدد واسع من المواد التقليدية: التعليم المهني والموضوعات الاختيارية، والمقررات الاختصاصية، وتوزيع الطلاب في مسالك. وهذا المنهاج الإلزامي يشدد على ثلاثة أنماط من التعليم (التعليم المتدرج من حيث تعقد المادة): تدريس مقصود لاكتساب معرفة منظمة؛ تدريب وتمارين وممارسة بإشراف المعلم لتطوير المهارات الفكرية؛ والحوار السقراطي لاستيعاب الأفكار والقيم.

وجدير بالذكر أن من بين الدعاوى المحورية في مشروع «بيديا»: (1) التعليم العام والاقتراع العام لا ينفصلان. (2) يجب أن يكون التعليم المقدم للجميع (من الصف الأول حتى الثاني عشر) حراً وغير اختصاصي أو مهني.

ومع أن الولايات تختلف عن بعضها بعضاً في سياساتها بشأن إصلاح المنهاج، فمن المفاجئ أن عدداً من التغييرات التي تلحظ في المناهج التي قامت بها الولايات جاءت متفقة مع مشروع "بيديا". فهناك إقبال من الطلاب على دراسة مقررات في مجالات مواد أكاديمية والالتحاق بالمقررات المتقدمة التي تعنى بالفكر التحليلي ومعرفة الثقافات الأجنبية.

معرفة الثقافات

ظل مجلس التعليم الأساسي، الذي يتألف من جماعة سياسية محافظة طوال أربعين سنة يمارس الضغط لتأييد مطلبه بتعليم الموضوعات الثقافية الأساسية، ومنها التاريخ والجغرافيا مع التشديد على الحقائق أكثر من العمليات. إلا أن هذا المجلس اضطر إلى الإغلاق في عام 2004 بسبب من عجزه عن الحصول على التمويل اللازم لاستمراره. ولقد قام داعيتان جديدان، هما دايان رافيتش وتشارلز فين الابن بإطلاق حملة لإحياء تعليم التاريخ والأدب في المدارس عرضا فيها معطيات تكشف عن افتقار الأشخاص من سن السابعة عشر "بشكل يدعو للقلق للمعرفة بالأحداث التاريخية والأدبية البارزة[24]». ويلاحظ أن العمل الذي يقوم به فين عبر مؤسسة التراث مناهض للتعددية الثقافية. ويرغب الإحيائيون الجدد من المنهاج أن يعرض أكثر "من مجرد حقائق" وحسب. بل أن تكون المعرفة بالوقائع مرتبطة بعالم الثقافة وذات معنى للطلاب. ويشدد هؤلاء الإحيائيون على معرفة الأعمال الأدبية والأحداث التاريخية الهامة المتصلة بالقومية.

وكانت كاليفورنيا إحدى الولايات الأوائل التي تجاوبت مع الدعوة إلى إحياء المعرفة بالثقافات الأجنبية بإدخال منهاج جديد للتاريخ يشدد على المحتوى والتسلسل التاريخي. ووفق هذا المنهاج يتعرف الطلبة في الصفوف الأولى إلى حكايات الجن والعفاريت والأساطير وسير الشخصيات التي أثرت في التاريخ. وفي كل صف يجري ربط التاريخ بالأدب ـ أدب مراحل تاريخية معينة وأدب المرحلة موضوع الدرس معاً. يعرض المنهاج، اعترافاً بأهمية دور الدين في التاريخ، الأفكار الأساسية في الديانات الكبرى والمدارس الأخلاقية في كل زمان ومكان. وتدعو خطة المنهاج إلى دراسة المبادئ الأساسية التي يقوم عليها الدستور الأمريكي وميثاق الحقوق بدراسة كيف تشكلت هذه المبادئ. وكانت توجه الخطة ثلاثة أهداف: (1) المعرفة المستقاة من مفاهيم ثقافية أخرى، والتعلم

المندمج من التاريخ والإنسانيات الأخرى، والجغرافيا والعلوم الاجتماعية؛ (2) القيم الديمقراطية والمدنية وفق فهمنا لهويتنا القومية وتراثنا الدستوري؛ (3) مهارات المشاركة في المواطنة[25].

إن من بين أبرز ما يتعلمه الطالب في هذا المنهاج الإحساس بالزمن والتسلسل التاريخي، وفهم التاريخ على أنه «الذاكرة الجمعية» للمجتمع وفهم أهمية الدين ومنظومات المعتقدات الأخرى. وتشير دراسة المفاهيم الأخلاقية لدى الشعوب الأخرى إلى احترام حياة الفرد وكرامته. والأمر المثير للاهتمام أن دراسة العالم الحديث والقضايا مثار الجدل في القرن العشرين تخصص للصفين العاشر والحادي عشر حيث يفترض بالطلاب أن يكونوا قادرين من الناحية الفكرية على استيعاب هذه القضايا.

يتركز نقد هذا التاريخ الجديد على الرؤية الخاصة التي تمليها المؤسسات والثقافة الديمقراطية؛ وقد قصد بذلك أن هذا التاريخ يميل بالاتجاه النخبوي ويتجاهل وجهات نظر الدعاة إلى إعادة البناء الاجتماعي في أسباب مشكلات اليوم، بما في ذلك النظام الاقتصادي الذي يتطلب الاستهلاك. كما يؤخذ على هذا المنهاج أنه لا يمضي بعيداً بما فيه الكفاية لمعالجة العنصرية وقضايا أخرى سواها.

وعلى النقيض من أولئك الذين ينزعون إلى ربط المفاهيم بعمق التجربة والتفكير التأملي ولا يقبلون بالتعلم غير المعتمد على القرينة والسياق، كما لا يقبلون بالاختبار السطحي المتسرع، أوصى إي. دي هيرش الابن بالأخذ بمنهاج يتضمن معلومات ضرورية تيسر الإحاطة بالموضوع[26]. ويجادل هيرش بأن الأمريكي لا يستطيع المشاركة بفعالية في الثقافة القومية لافتقاره إلى معلومات أساسية معينة. فمثلاً، لا يستطيع المرء إدراك معنى ما يطالعه في الصحف والمجلات دون معرفة ما ترمي إليه مصطلحات معينة. فلكي يكون المرء على اطلاع على ثقافات أخرى عليه أن تتوفر له المعاني السليمة لكلمات مثل بيتر بان،

ناتو، 1773، عناقيد الغضب، إغريقيون يحملون هدايا، وصفحات أخرى من هذه العبارات. ومع أن هيرش يسلم بأن المعلومات التي يعددها بدائية وسطحية، فإنه يقول بأن امتلاك هذه المعلومات ضروري ليتوفر للطلاب قدراً أكبر من المعلومات المفصلة، ويزيد بأن القائمة وصفية أكثر منها دعوة إلى أعمال معينة. ويرى هيرش أن المحتوى ينطوي على أهمية خاصة للطالب الذي ينتمي إلى أسرة ليست لديها طلاقة لغوية. ومن المرجح أن تكون أقل إطلاعاً على هذه المصطلحات من الجماعات القادرة. ولقد قام هيرش فيما بعد بتأسيس «مؤسسة المعرفة الثقافية» التي تعرف الآن باسم مؤسسة المعرفة الأساسية، وتتولى وضع اختبارات وكتيبات لدعم الهدف الذي تسعى إليه بتوفير معرفة عامة يرجع إليها الأمريكيون ويفيدون منها.

إن الحجة الأولى لوضع قاموس مشترك هي ضرورة وجود مجمع من المعرفة الأساسية المشتركة للتخاطب والنقاش بين أبناء الأمة. أما الانتقادات التي توجه إلى هيرش فتتركز على اختياره لمصطلحاته وقصوره عن إدراك أن المعرفة غير الفعالة (القدرة على تحديد العناصر كما في لعبة المطاردة البسيطة) لا توفر للطلاب ما يمكنهم من نقل المعرفة بحيث يتمكنون من حل المشكلات في سياقات يضطرون فيها للتفكير في أوضاع جديدة. كما يدرك هيرش، أهمية دور الأبوين وسواهما في عرض خبرات غنية في الحياة اليومية تغني المنهاج.

ولقد اتهم هيرش بالجهل على نحو يدعو للقلق ببعض الجوانب المعروفة كل المعرفة من الثقافة ـ مثلاً: النساء والحرب الأهلية والميثاق الجديد[27]. ويلاحظ في قاموس هيرش غياب الثقافة العالمية.

جعل موضوع الدرس أكثر تشويقاً للعقول النامية

من المآخذ على المنهاج الأكاديمي تقديمه الترتيب المنطقي الذي يروق للعقل الأكاديمي على الترتيب السيكولوجي الذي يناسب المتعلم. ولذلك فإن فشل تنظيم الموضوعات في تحفيز المتعلمين يشكل تحدياً شائعاً. ومما يتصل بهذا

النقد كون المعلمين غير راغبين أو عاجزين عن النهوض بخطط المنهاج التي وضعها الباحثون الأكاديميون بما هو مرتقب منهم من حماس وعمق نظر. كذلك يقال إن الأكاديميين مسؤولون عن أغلوطتين في المنهاج: أغلوطة المحتوى وأغلوطة الشمولية.

ولقد ارتكبوا أغلوطة المحتوى بسبب انشغالهم بأهمية ماذا يدرس الطلاب أكثر من انشغالهم بكيف يدرسون. فهم يشددون على محتوى يعتقدون أنه صارم وصعب من الناحية الفكرية وهذا في اعتقادهم سوف يحدد الأعباء الضرورية على الطلاب. وكما أشرنا في الفصلين الأول والثاني عشر فإنه نادراً ما تتم ملاحظة الهدف المتوخى من تعليم العلوم كبحث. وعوضاً عن ذلك يكون التشديد على المعلومات في الكتاب المقرر ـ من مصطلحات وتعريفات. أما المعامل فغالباً ما تستخدم للبرهان على معلومات سبق تقديمها بدلاً من العمل من أجل الاكتشاف.

وثمة قلق يساور النفوس حول عدم العناية بالتطبيق وآية ذلك أن الدراسات الأكاديمية يجري تناولها وكأنما أهميتها تكمن في دراسات المستقبل، أي أنها وسيلة لارتقاء السلم الأكاديمي. ولكن لئن كان حقاً للطلاب أن يتوفر لهم الإطلاع على أفضل ما أبدعته الحضارة من المفاهيم والمبادئ وقوانين العلم، فينبغي الا يطلعوا على هذه الجوانب، إلا فيما ندر، قبل إعدادهم للمشاركة في دراسة واختبار ما يدرسون. وذلك لأن عملية التعلم ذاتها أشد أهمية من محتوى المادة. فليست معرفة الحقائق العلمية ما يفتقر إليه الطالب. إذ أن القصور إنما يكمن في المعرفة الإجرائية (فهم كيفية الوصول إلى الحقائق والقدرة على تطبيق هذه المعرفة في أوضاع جديدة).

وتقوم أغلوطة الشمولية على الاعتقاد بأن لبعض مجالات المحتوى قيمة شمولية بصرف النظر عن الخصائص المميزة لمتعلمين معينين. ويتجلى المثال المتطرف لهذه النظرة في مشروع بيديا كما في تصريحات أحد أشهر المربين في

أمريكا، وهو الراحل روبرت مينارد هتشينز، الذي قال: «التعليم يعني التدريس، والتدريس يعني المعرفة بوصفها حقيقة. والحقيقة هي ذاتها في كل مكان. وإذن فينبغي أن تكون التربية هي ذاتها في كل مكان[28]». وثمة مثال آخر على الشمولية يكمن في الافتراض القائل أن بوسع الأكاديميين تكييف صيغة فروع المعرفة في الدراسات الجامعية لاستخدامها على نطاق واسع في المدارس الابتدائية والثانوية من تلاميذ ليسوا إلا براعم لاختصاصيين مستقبلاً.

استجابة لهذه الانتقادات تبذل الجهود الآن، لتحسين منهاج موضوعات الدراسة الأكاديمية فالموضوعات الأكاديمية الوافدة حديثاً تشجع على الحدس (التخمين الذكي) باعتباره خادماً للفكر التحليلي الرسمي في فروع المعرفة. فالعاملون في المدارس يرفدون المنهاج الذي وصفه الباحثون الأكاديميون بالمواد ويعدلونه ويطورونه، دون أن يعتبروا ذلك دواء لجميع الحاجات التعليمية المحلية. فمثلاً، يقوم المعلمون الآن بإعداد مراجع إضافية ليستعين بها التلاميذ الأقل مقدرة من سواهم، فضلاً عن إعداد طرائق إضافية لحفز الطفل الموهوب. كذلك يجري تنظيم الوسائط المحلية لإدخال المزيد من العناصر المبتكرة إلى البرامج، من عرض أساليب فروع المعرفة التي تعتمد في بيئة مختلفة عن تلك التي كان يتصورها المخططون الأصليون. فبدلاً من دراسة البيولوجيا اعتماداً على الكتاب المدرسي وحده يتعلم الطلاب طبيعة علم البيولوجيا ذاته من إجراء دراسة في حياة البرك المناسبة والعناية بالحيوانات. وجدير بالذكر أن البرامج الأكاديمية المصممة والمعدلة محلياً في انتشار بل الحق أن هذه البرامج قد تستطيع البقاء أكثر من البرامج المعممة في البلاد.

يعتبر المنهاج الذي صممته هيئة منهاج دراسة علم البيولوجيا الذي يغطي المراحل من رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية مثالاً جيداً على تكييف موضوع، مثل علم الجينات، ليفيد منه التلاميذ والطلاب في حياتهم الشخصية العامة[29]. ففي هذا المنهاج يتاح للأطفال في رياض الأطفال والصف الأول

الابتدائي التعرف إلى مفاهيم علمية أولية وأنماط الاستقصاء. فمثلاً يقوم الأطفال، كأساس لمفهوم الاستمرار، بمراقبة نمو وتطور البذور ثم تصنيف عضويات مختلف الأنواع في مجموعات وتعيين وجوه التشابه البدني بين الآباء وأبنائهم في الأسر البشرية وغير البشرية.

وفي الصف الثاني وحتى الرابع يحصل التلاميذ على خبراتهم بفكرة التنوع بمقارنة مقاييس الجسم وميول الأفراد في الطعام واللون والهوايات. وفي هذا يقدم لهؤلاء التلاميذ العون لكي يتوفر لديهم إدراك مفهوم التغير بدراسة أنماط حياتهم اليومية والقيام بتوقعات بشأن أيام معينة وأوقات محددة من اليوم في حياتهم المعتادة. ويتم تعزيز مبدأ الاستمرار لدى الطلاب في المراحل الوسطى بدراسة الأسرة والتنظيمات الأخرى ووضع شجرات النسب العائلية.

ويبدأ طلاب الصفين الخامس والسادس بإجراء الدراسات السكانية واعتبار الطبقة التي ينتمون إليها وطبقات أخرى نماذجاً. ويجري هؤلاء التلاميذ اختبارات علمية على الأطفال الصغار الآخرين الذين لم يبلغوا سن دخول المدرسة بعد ليتعرفوا إلى تفكيرهم حيال المشكلات. ويتوسع مبدأ الاستمرارية فيما يدرس الأطفال انتقال خصائص وجينات معينة من جيل إلى جيل.

يؤكد المنهاج الموضوع للمتعلمين في المرحلة الإعدادية «الجينات والمحيط» على الفردية والاستمرارية والتنوع (من حيث الزمن والعلاقة بالآخرين) والتكيف. ويعرض موضوع التنوع لأنه مفهوم نمائي هام للمراهقين. وتقتضي النشاطات في هذا المنهاج من الطلاب تطبيق المعارف المتعلقة بالجينات البشرية على نموهم الشخصي والبيئة الطبيعية والاجتماعية من حولهم.

وتبرز مبادئ علم الجينات لطلاب المرحلة الثانوية والمتعلمين الراشدين الوصوفات البدنية والنفسية والاجتماعية للصحة التي جاءت بها المعرفة الجديدة بالجينات. كما يطلع الطلاب، شأنهم في ذلك شأن أي صف تقليدي، على الفصل الجيني وزمر الدم والسلالة العائلية والاضطرابات الجينية، كذلك

يتعلمون المحتوى من وجهة نظر بشرية. ففي دراسة الوراثة، مثلاً، تعرض الكائنات البشرية في درجة تتقدم الحيوان. وأهم من ذلك أن الطلاب يتعلمون مبادئ علم الجينات، ليس بوصفه غاية في حد ذاته، وإنما لاتصاله بقضايا شخصية وأسرية كالاستشارات الجينية والتشخيص قبل الولادة والعناية الجينية وارتباطه بقضايا اجتماعية ـ كالقضايا الأخلاقية المتصلة بالكشف عن الأجنة والإجهاض.

يتطلب تحسين جودة المنهاج الأكاديمي الاهتمام بعدد من الجوانب المتفاعلة فيما بينها. فمع أن التعلم، وخصوصاً ما ينبغي أن يتعلمه الطالب، يلقى الكثير من الاهتمام، لكن ينبغي بذل مزيد من الجهد لمساعدة الطلاب على نقد التأكيدات الأكاديمية. كذلك فإن فكرة تعليم موضوع المنازعات، حيث يوضع الطلاب على احتكاك بدراسات متناقضة حول قضايا علمية مثل ما إذا كانت الحقول الكهرمغناطيسية سبباً في الإصابة بالسرطان أو قضايا التمكن من موضوعات ثقافية مثل موقع الثقافة الشعبية في الأدب تعتبر اتجاهاً واعداً. ولكن ثمة ضرورة لبذل مزيد من الاهتمام بمساعدة الطلاب في تعلم استراتيجيات لتطبيق المعرفة والتنبؤ بالنتائج: «ماذا ينبغي علي أن أفعل بما لدي من معرفة؟» و «كيف يمكنني أن أتصرف في أمر ما؟» و «كيف أستطيع أن أجعل نتائج العمل المنشودة أكثر ترجيحاً؟»، و «هل تراني أعلم ما سوف يحدث؟». وأخيراً، يجدر بالمعلمين تطوير منهاج أكاديمي يحظى بتقدير الطلاب. أما في الوقت الراهن فإنها قليلة تلك البرامج الأكاديمية التي تفيد من الحاجة لإجابة الطلاب عن أسئلة يجدونها هم أنفسهم هامة: «أين موقعي من المنهاج؟»، «هل يعنيني ما يعرض؟»، و «هل للنتيجة من قيمة لدي؟»

وقصارى القول، إن بعض من يضعون المنهاج يحاولون توفير فرص للتعلم تروق للمتعلمين وتناسب طاقاتهم لتكون نقطة الانطلاق لتنظيم المادة من الناحية الفكرية على نحو ما يفعله الاختصاصي. فهؤلاء الاختصاصيون بوضع البرامج

قادرون على التمييز بين تلك النشاطات المؤدية إلى النمو وتلك التي لا تفعل ذلك، ولقد نظر هؤلاء بعيداً. ذلك أنهم على معرفة بالأشكال الأكاديمية (حقائق، ومبادئ، وقوانين) التي تتصل بها نشاطات الأطفال وتمنحهم فرصاً لممارسة نشاط ذي مغزى ودلالة، وليروا كيف تتفاعل الأشياء مع بعضها بعضاً لتحدث آثاراً محددة، وليس نشاطاً بلا هدف.

الأسس السيكولوجية للمنهاج الأكاديمي

لئن كانت المقاربات تختلف في تناولها المنهاج الأكاديمي، فإن دعاتها يواجهون التحديات التي يمثلها استيعاب المتعلمين في بيئة الحوار ـ من علوم وإنسانيات ورياضيات. وغرس المبادئ في الذهن يعني تعلم لغة أحد الفروع الأكاديمية من أساليب معينة في التعبير والكتابة والعمل والاعتقاد ـ طرائق جديدة في استنباط المغزى من تجارب المرء. وفروع المعرفة الأكاديمية كثيراً ما تكون، من حيث أنها خطابات ثانوية، على تعارض مع الخطابات الأولية التي يجلبها الطلاب من البيت والشارع. وليس الكثير من هذا الخطاب الجديد غريباً على الطالب وحسب، بل ولعل المفاهيم المجردة والتفسيرات غير المتوقعة لطرق الطلاب في إدراك كنه الأشياء. «الشمس لا تشرق في الشرق».

يتحدث علماء النفس أحياناً عن «مفاهيم عفوية» تتكون بصورة طبيعية كما يتحدثون عن «مفاهيم غير عفوية» وهي تصورات مبتكرة أكاديمياً وتستخدم في التفسير والتعليل وتخضع للتغيير في ضوء دعاوى معرفة جديدة ـ كالقول الكون يتمدد بسرعات متزايدة.

وعلى النقيض من البرامج شبه الأكاديمية التي تأتي باستنتاجات معلبة ووقائع منعزلة عن السياق ومعلومات يمكن امتلاكها بوسائل علم النفس السلوكي الذي يعلي من شأن المكافأة والاستظهار، فإن المنهاج الأكاديمي الصارم يهدف إلى الارتفاع بمستوى التفكير إلى أعلى مما هو حاصل بحيث ينخرط الطلاب

بطرائق أحد فروع المعرفة العلمية لمعرفة المفاهيم الأكاديمية واستخدامها كإطار للعمل في التفكير وتنظيم عالمهم الذي تجري فيه تجاربهم وخبراتهم. وهذا المنهاج الأكثر صعوبة يفيد من علم النفس المعرفي والنمائي والاجتماعي الثقافي. أما الصعوبة في حمل التلاميذ على تغيير معتقداتهم العفوية وتقبل المنظورات الأكاديمية فأمر ملحوظ منذ عهد طويل.

أقام جان بياجيه تمييزاً بين «الاستيعاب» حيث يقتصر المرء على إضافة خصائص وعناصر إلى اعتقاد ومخطط موجود حول عنصر من العناصر ـ كالقول أن العربة ذات الثلاث عجلات ممكن أن تكون سيارة ـ و«التكيف» حيث ينبغي للمرء أن يعدل من معتقد أساسي، أو مخطط أو إطار ذهني ليلائم ظروفاً متغيرة[30]. وقد أطلق ليون فيستنجر على الصراع مصطلح «التنافر المعرفي» وعرض أهميته في تعلم واستقصاء الأفكار الجديدة.

ويقع التنافر حين يفقد المرء الثقة بقدرة مفهوم على حل مشكلة معينة[31]. أما الاستراتيجيات لتغيير المعتقدات فتقوم على دراسات تبين أن البدائل الجديدة، بعد شعور المرء بعدم جدوى ما يحمله من مفاهيم، ينبغي أن تتسم بالوضوح والمعقولية والفائدة[32].

إن رصيد الطالب من المعرفة والمعتقدات ينبئ بنجاحه الأكاديمي. كما أنه الأساس الذي يمهد لتعلمه. ويعتقد ديفيد أوزبل، وهو عالم نفس اشتهر بنظرياته حول «المنَظِّمات المتقدمة، أو الخطوط العريضة، أو الخرائط المعرفية» أن العامل الأهم في تطور التعلم يكمن في الاهتمام بالمعرفة التي يحملها المتعلم[33]».

ومع ذلك فإن رسم خارطة مفاهيمية مفيد في كثير من الأحوال. فيكون على المعلمين في هذه الحالة أن يقدموا خارطة بالموضوعات تظهر علاقاتها بتوجيه الطلاب إلى دراسة معينة وتطوير ما يأتي به الطلاب من أفكار. ويمكن أن يقوم الطلاب بتوسيع خرائطهم بعد الدراسة.

وكما جرى الوصف في القسم الثاني فإن رسم «الخارطة المعرفية» يفيد الطلاب في تبين الأنماط التنظيمية والبنيوية في فروع معرفية معينة ـ كالسبب ـ النتيجة، والمشكلة ـ الحل، والكل ـ الجزء ـ وبذلك يسهم في رفع مستويات التفكير المجرد.

تعكس الأفكار السيكولوجية الأحدث في موضوع التعلم الأكاديمي مزيجاً من جوانب علم النفس المعرفي والثقافي والاجتماعي. فقد اكتسب موضوع البناء الاجتماعي للمعرفة تأثيراً من حيث أن الأقران والمعلمين وسواهم صاروا يتفاعلون فيما بينهم ليوفقوا بين الدلالات الفردية والاهتمامات العامة فيما يتعلمون المعايير والأعراف وطرائق عرض المعرفة وسوى ذلك من الممارسات التي يأخذ بها فرع ما من فروع المعرفة[34].

يشدد علم النفس الثقافي على استخدام المفاهيم المجردة باعتبارها أدوات، انطلاقاً من الاعتقاد بأنه لا يمكن امتلاك المعرفة إلا عند استخدامها في أوضاع ملموسة. وبناء على ذلك، يوضع الطلاب مع العلماء في مواقف من عالم الواقع الحقيقي، لكي يتعلموا كيفية توليد المعرفة وطرق استخدامها.

يتفق تعلم حل المشكلات مع الرأي القائل أن تعلم الطالب كيفية اكتشاف المعلومات، ومتى وأين ولماذا يستخدم المعرفة أهم من امتلاك قدر كبير من الحقائق والصيغ. وهنا يتعلم الطلاب استراتيجيات الخبراء ـ أي ماذا يلاحظون وكيف يعرضون المعلومات ويقومون بتفسيرها. إضافة إلى ذلك، يقوم الطلاب بعرض خبراتهم كمبادئ ومفاهيم مجردة وبذلك يستطيعون تجاوز ما تعلموه ونقله إلى أوضاع وحالات أخرى[35]. وجدير بالتنويه هنا أن المفاهيم المحورية أو «الأفكار الكبيرة» في هذا الفرع من العلم أو ذاك تنزع إلى توجيه التفكير في الأبحاث ـ فاكتساب قدر أكبر من المعرفة يعني الربط بين الوقائع والمعلومات وعرض تفسيرات بديلة وتقديم البراهين المثبتة.

على أن التعلم الاجتماعي يقتضي تغييرات في الأعراف المتبعة في قاعة الصف والأدوار والتفاعلات التي تجري بين جدرانها. فقد أظهرت البحوث والدراسات التي تناولت نظرية التساند الاجتماعي المتبادل والمزايا النسبية للجهود التعاونية والتنافسية والفردية، ووصفت الأحوال التي يفيد فيها كل من هذه الجهود. وتنبئ هذه النظرية بأن التعاون يؤدي إلى المساعدة والثقة المتبادلة وتبادل الموارد الضرورية عند الحاجة. أما التنافس فيؤدي، وفق نتائج الدراسات، إلى إعاقة نجاح الطرف الآخر بوسائل الضغط والتهديد والدعاية المضللة، والصراعات التي تهدف إلى «الفوز».

وأما الجهود الفردية فتولد تجنب الآخرين[36]. وتظهر أكثر من 700 دراسة مرجعية جرت على مدى أكثر من 12 عقداً من الزمن أن الخبرات التعاونية تعزز استخدام مستوى من المعرفة أعلى واستراتيجيات في التفكير الأخلاقي تفوق ما تؤدي إليه الخبرات التنافسية والفردية. ويصدق هذا حين ينطوي التعاون على أهداف مشتركة وقبول عام بين أعضاء فريق يتمتعون بالمسؤولية ويتبادلون المساعدة فيما بينهم.

ويكون التنافس بناء إذا كان الفوز نسبياً غير ذي أهمية؛ وللجميع نصيب معقول بالفوز. وتكون الجهود الفردية مناسبة عندما تكون تكاليف التعاون باهظة، والهدف هاماً، والنجاح متوقعاً وأن ما يتم انجازه بصورة فردية سوف يستخدم لاحقاً في مجهود تعاوني.

لقد نصح جون برادفورد، في نظرته إلى المنهاج المتمركز على المعرفة، بالتطلع إلى عالم يتعاون فيه البشر في نهاية المطاف، ثم يصممون خبراتهم التعلمية بالعمل بصورة عكسية انطلاقاً من هذا المنظور[37]. فنظريته في علم النفس تؤيد اشتراك الطلاب والخبراء في البحث وفي اتخاذ «ما لا نعرفه» أساساً للبحث.

وهناك علماء نفس آخرون يطرحون استراتيجيات الوعي بعمليات المعرفة لتعليم معنى أن يكون المرء مفكراً جيداً في مختلف فروع المعرفة دعماً للنمو المعرفي والاجتماعي معاً. فيحاول أصحاب مدرسة الوعي بعمليات المعرفة

مساعدة الطلاب على معرفة أنفسهم كمتعلمين ودورهم في تعلم فرع من فروع المعرفة. ومؤدى هذه العملية التأمل بما يعرفه المرء وكيف يمكن استخدام هذه المعرفة. ويشمل هذا عادة تعلم المرء كيفية رصد عملية تعلمه بتعيين الأهداف وتوليد الأفكار واختبارها ثم تطويرها. وغالباً ما تطبق استراتيجيات الوعي بعمليات المعرفة في تعلم إستراتيجية عامة لفتح مغاليق المعاني مثل التعليم التبادلي حيث يتعلم الطلاب التلخيص والإيضاح والاستنتاج والامتحان الذاتي للفهم كإجراء أساسي لاستيعاب النص[38].

الأسبقيات التاريخية للمنهاج الأكاديمي

يتصف ذلك المثل الأعلى الأكاديمي الذي ينشد بناء عقول قادرة على تحسين طرق تفكير الطلاب ونوعية أفكارهم بأنه قديم. فقد كان أفلاطون (347-427 ق.م) يرى أن النوع الأدنى من التفكير مجرد اعتقاد؛ أما الأشكال الأسمى التي التقطت المفاهيم القابلة للتعميم ووسعت من معانيها في سياق عالم الواقع فأكثر قوة وديمومة. فالمفاهيم النظرية وأشباهها كما يفهمها المشتركون في تبادل الآراء والأفكار وكما تستخدم في الحياة اليومية ما تزال مستمرة في المنهاج الأكاديمي الحالي.

لقد قدمت أكاديمية أفلاطون أول منهاج للدراسة أكاديمي يهدف إلى توجيه الأشخاص والحكومة نحو الفضيلة والعدالة. وكان من شأن طلاب الأكاديمية أن ارتقوا بمعارف العالم في الرياضيات وعلم الفلك عندما جعلوا ما هو غير منظور مرئياً ونبهوا الطلاب إلى أبعاد جديدة. وقد ساهم أفلاطون ذاته في تقدم موضوعات تتعلق بالجغرافية والرياضيات. وفي كتاب «الجمهورية» رسم أفلاطون برنامج تربية للمتعلمين يعتمد على تعليمهم الموسيقى والتمارين الرياضية منذ بداية حياتهم والاستمرار في ذلك طوال الحياة. والموسيقى لديه تشتمل على تعلم قصائد الشعراء الكبار التي يفترض أنها من وحي الأرواح التي ترعى مختلف

الفنون والعلوم. فكان الطلاب يؤدون أعمالهم وفق قواعد الانسجام في الموسيقى وإيقاعاتها. وكان أفلاطون يرى أن العناية بالموسيقى دون الاهتمام بالتدريبات الرياضية يعتبر نقصاً.

في الأكاديمية كانت المعرفة تعتبر أمراً يجعل البشر قادرين على العيش معاً على نحو أفضل، وليست غاية في حد ذاتها. كذلك كانت الأكاديمية تعلي من شأن الجدال الاجتماعي في المعاني. وكان واضحاً كذلك أن أكاديمية أفلاطون لا تفسح مكاناً لمن لا يستطيعون التعامل مع المجردات، والناس في جمهوريته المثالية لا يتساوون. وما تزال النخبوية صفة تلازم المنهاج الأكاديمي حتى يومنا هذا.

كان الأكاديميون يتبعون أفلاطون دوماً في اعتبار التجربة قوة تظهر وتزول لا محالة. ذلك أنه بدون استخلاص الدروس أو التعميمات من التجارب ليس ثمة معرفة. ولذلك سعى الأكاديميون، شأنهم في ذلك شأن أفلاطون، وراء التعميمات أو المبادئ أو القوانين، ويسلمون، التعميمات أو المبادئ أو القوانين، وأقروا، مثله أيضاً، أن قيمة التعميمات تأتي من كونها وسيلة وأداة للتنبؤ، لكنها تخضع أبداً للتصحيح بناء على تجارب جديدة.

بين أفلاطون في محاوراته الاكتشاف الاجتماعي للمعرفة من خلال طرح قضايا إنسانية ومناقشتها. ثم جاء أرسطو (384–322ق.م)، الذي كان من طلاب الأكاديمية وقام بتقسيم المعرفة إلى موضوعات منفصلة وكان لذلك تأثير عظيم على المنهاج الأكاديمي. ولكن أرسطو كان، على عكس أفلاطون، يرى أن السعي للتعميمات (المعرفة) غاية في ذاتها، لا وسيلة.

أقام أرسطو مدرسة للتعليم والبحث والاستقصاء. ومع أن علم البيولوجيا كان اهتمامه الأول، فإن عمله في موضوعات مختلفة، كالمنطق والخطابة والسياسة والأخلاق وتاريخ العلم كان ضخماً، إذ بلغ عدد مؤلفاته في هذه الموضوعات أكثر من مئة وأربعين كتاباً. ثم غدت هذه الكتب مقررات أساسية في المنهاج

الأكاديمي. كما أدخل أرسطو طريقتين للوصول إلى المعرفة، وهما شائعتان في مدارس اليوم: (1) الاستنتاج deduetive ويقوم على استخلاص نتائج عامة من مقدمات معروفة، و(2) الاستقراء inductive ويقوم على وصف الأشياء وتصنيفها ثم استنباط القوانين العامة من الملاحظات.

ولقد أدى منهج أرسطو في تصنيف المعرفة الإنسانية وتقسيمها إلى أجزاء مستقلة إلى تغليف تنظيم المنهاج حتى اليوم. ولعل اهتمامه البيولوجي في تقسيم الجسم البشري قاده إلى جعل المعرفة بمثابة هيكل عظمي قوامه الموضوعات وأجزاؤها مما رسم نمطاً نجده اليوم في منظور ومخططات ولوائح معايير المحتوى حسب كل فرع من فروع المعرفة المستقلة عن بعضها بعضاً.

عمد أرسطو كذلك إلى التمييز بين المعرفة من حيث كونها (1) نظرية أو فكرية (فيزياء، رياضيات) وتأملية (علم الكون وأسرار الحياة) و (ب) دراسات عملية تعنى بأشياء يمكن للبشر التحكم بها ـ الفنون، الطب ، الاقتصاد، الزراعة ـ مفسحاً المجال لظهور الترتيب الهرمي لمختلف الموضوعات الشائعة بين الأكاديميين.

ولقد حمل اسكندر المقدوني (356-323 ق.م) الذي كان أرسطو مؤدباً له، الأدب الإغريقي في فتوحاته إلى العالم. ذلك أنه كان شديد التقدير للإلياذة والمآسي الإغريقية.

وبناء على اقتراح من أرسطو، قام ملوك مصر في العام 331ق. م بتأسيس متحف ومعمل في الإسكندرية أصبحاً مركزاً للعلم. ولقد أولى العلماء هناك المقام الأول للأدب والرياضيات والجغرافيا والتاريخ الطبيعي. إذ وضع إقليدس كتابه «مبادئ الهندسة» في الإسكندرية، سنة 300 ق.م فغدا منهاج التدريس في هذا الموضوع، طوال أكثر من ألفي عام. وكان أرخميدس (287-212 ق.م) كذلك أحد العلماء العظام في الإسكندرية، ومن بين مؤلفاته الكثيرة الكتاب الذي وضعه في الرياضيات وسبق فيه غيره في حساب التكامل.

أصبح شعر الملاحم الإغريقية، كالأوديسة، المصدر الفكري للرومان الذين نسخوا الثقافة الإغريقية وتبنوها. وقد أضاف الرومان الأوائل، مثل شيشرون (106- 43ق.م)، وفيرجيل (70- 19ق.م) وهوراس (56- 8ق.م) الكثير إلى مادة الأدب. كما وسع الرومان فن الخطابة ليشمل الخطب القوية وذلك بتحديد عناصر الإقناع في الحديث (والحق أن الخطب الكبرى التي ألقاها زعماء معاصرون، مثل الرئيس جون كينيدي في كلمته الافتتاحية بقوله: «لا تسألوا ما يمكن لوطنكم أن يقدم لكم ـ اسألوا ما يمكنكم أنتم أن تقدموا لوطنكم»، مستمدة من النموذج الروماني).

ولقد ظلت الخطابة المحور الأهم للدراسة الأكاديمية في كافة أرجاء الإمبراطورية الرومانية طوال أكثر من 800 عام. وغدت ملحمة فيرجيل الشعرية الإنيادة وقصائد هوراس الغنائية دراسات كلاسيكية لأجيال وأجيال. وكانت الخطابة بتشديدها على التربية الأخلاقية والكتابة والنقاش الأساس للدراسة الجامعية، وهي الآن موضع مراجعة. إذ أجرت رابطة جمعيات الخطابة تعديلاً على تعريف الخطابة لتكون دراسة تأثير النص على الجمهور «بالرغم من أن الخطابة أقدم فروع التعليم العالي إلا أن موضوعها جديد جدة عناوين الصحف الصباحية[39]». وكانت الخطابة الرومانية والقانون المدني والفنون الحرة تعتبر الدراسات التي أعتقت الطلاب من الحرف والنشاطات المعهودة للعمال العاديين. وما تزال هذه النصوص الرومانية والإغريقية النماذج التي يستخدمها المحافظون الحريصون على أساسيات الثقافة الذين يلحون على بث مجموعة أساسية مشتركة من المثل والأفكار وينشدون تعميم تراث ثقافي يرقى بالفكر من خلال موضوعات دقيقة وصارمة وتحرير العقول من الآراء التقليدية[40].

وعند انهيار الإمبراطورية الرومانية أخذت مدارس الأديرة سبعة فنون حرة من الإغريق والرومان وإضافتها إلى ما تقدمه من دروس دينية، وكانت تدرس جميعها باللاتينية. كان يطلق على التعلم الأكاديمي في المدارس التابعة

للكاتدرائيات والجامعات في العصور الوسطى مصطلح سكولاستيك. وابتداء من القرن الثاني عشر صارت عقيدة الكنيسة تقدم بوصفها تمثل العقيدة الصحيحة وتستخدم مقدمات دينية كأساس لمنطق استدلالي. وكانت الكتب المرجعية اللاتينية والإغريقية، إلى جانب الإنجيل، تشكل معظم الأدب المسيحي المبكر، وملحق بها محاضرات ومخطوطات وضعها علماء المسيحية.

ومع أن الكتابات السكولاستية ترتبط عادة بالعقيدة ومناهضة البحث، فإن رودني ستارك يؤكد أن علماء المسيحية الأوائل إذ رأوا الله عقلانيا، اعتقدوا أن العالم الطبيعي لا بد «أن يكون بناء عقلانياً وقانونياً ومستقراً ينتظر، (بل يدعو إلى) إدراك الإنسان[41]». ومن المؤكد أن توما الاكويني استخدم هذه المقولة في التوفيق بين الفلسفة الأرسطية وعلم اللاهوت الكاثوليكي الروماني بقوله إن المعرفة تتحقق بالحواس والتفكير غير أن المعرفة الجديدة تتفق مع العقائد الدينية. وهذه الحجة تنفع اليوم لتستخدم في التوتر الحاصل بين العلم والدين.

وثمة أحداث أخرى دفعت بالمنهاج الأكاديمي باتجاه البحث. فقد أدى احتكاك الصليبيين باليونان والعرب إلى اكتشافهم أمجاد الإمبراطورية الرومانية الغابرة والثقافة البيزنطية والإنجازات الفكرية والفنية لاسبانيا الإسلامية.

وفي القرن الخامس عشر وما بعده جرى إعادة اكتشاف الثقافتين الإغريقية والرومانية. ففي عصر النهضة الإيطالية صار أبناء الطبقة الأرستقراطية يرتادون المدارس الكلاسيكية التي كانت تستعير أفكار الإغريق لتحقيق الانسجام بين العقل والبدن، فيما كانوا يتعلمون القراءة والكتابة والحديث باللاتينية وكان الحكام الإيطاليون والارستقراطيون يرعون الفنانين الذين كانوا يبدعون آيات الفنون من رسم ونحت وعمارة وموسيقى، مبتكرين في أثناء ذلك أساليب جديدة أتت بروائع الأعمال وكانت مبعث الإلهام.

وبرغم ذلك فإن قبول الفنون بين فروع المعرفة الأكاديمية كان موضع جدل. والسبب في ذلك يعود جزئياً إلى أن الفنانين، على العكس من العلماء، لا يبدؤون بالمجرد بل من إدراكهم الخاص للعالم ويعبرون عن أنفسهم بترتيبهم لموادهم على نحو فريد. فلقد كان من العسير التغلب على فكرة أن فروع المعرفة الأكاديمية ينبغي أن تكون الغاية من تدريسها السعي إلى تحقيق النماء الفكري وليس بالأحرى المتعة الشخصية والتعبير الذاتي، وطوال قرون كان ينتظر من الموضوعات الأكاديمية ذات المكانة والأثر أن يتوفر فيها المادة والقواعد والمعرفة المنظمة، وأن يتطلب إتقانها بذل جهد ذهني شديد. لذلك كان الاختلاف دائماً بين من يعتبر الفن فرعاً من فروع المعرفة ومن يرى فيه تعبيراً إبداعياً ـ أي هل ينبغي أن يكون منهاج الفنون موضوعاً على أساس (أ) التركيز على أنه فرع من فروع المعرفة ويدرس بإضفاء المعنى على الأعمال الفنية والألفة بالمواد والعمليات، والمعرفة بالصيغ والمعايير من أجل الحكم، أو (ب) منهاج يقوم على التدرب العملي لفترة طويلة على أيدي فنانين متمكنين معترف بهم.

وفي حقبة التنوير استجاب بعض الأفراد لدعوة لوك «كن جريئاً واعرف» ورأوا أن ثمة إمكانية للسيطرة على الطبيعة والمؤسسات. أما نيوتن (1642–1727) بما جاء به من نظريات الجاذبية والميكانيكا والتفاضل في الرياضيات، وبويل (1627–1691) الذي طلع بقانونه في اختلاف ضغط الغاز باختلاف حجمه، فكانا من بين علماء آخرين أطلقت اكتشافاتهم العلمية علم الميكانيك وتطبيقات أحدثت انقلاباً في الزراعة والنقل والصناعة والاقتصاد وسوى ذلك من طرق الحياة. ولقد توسعت المعرفة بعلم الفلك والبيولوجيا والكيمياء والفيزياء مع نشوء فروع جديدة من المعرفة ـ التاريخ وعلم النفس وعلم الاجتماع والانثروبولوجيا. والجدل يدور حول ما إذا كانت هذه العلوم الاجتماعية الجديدة هي التي هيأت للثورة الفرنسية أم كانت مجرد استجابة للظروف التي نشأت عنها. وقد وقع معظم هذا الغليان الفكري خارج المدارس. وقامت تجارب وتحققت اختراعات

تكنولوجية على يد مخترعين كثر مثل مايكل فراداي (1791–1876) الذي كان رائداً في حقلي الكيمياء والفيزياء ولم يحظ إلا بنصيب، ضئيل جداً من التعليم الرسمي، إلا أنه راح يرتاد المنتديات الأكاديمية التي تشكلت حديثاً يومذاك[42].

على العكس من التقليد الأكاديمي القديم القائم على عزل المرء نفسه عن عالم الحياة اليومية المألوفة متأملاً باحثاً عن الحكمة في النصوص المرجعية شارك أولئك الذين كانوا ينتمون فكرياً إلى عصر التنوير في حركة المنهاج اللامدرسي فيما كانوا يتابعون المعرفة والممارسة الجديدة. وكان هؤلاء المنقبون يؤلفون شبكات عمل بين ذوي الاهتمامات المشتركة ويعرضون مكتشفاتهم وأفكارهم علناً في الصحف والكتب ويلقون المحاضرات العامة ويشرحون التجارب والاختبارات. فأصبح الهواة محبو التعلم باحثين مطلعين ذوي معرفة. كما أن توافر الأشكال الجديدة من المعرفة ـ من روايات وصحف ـ والمناقشات التي كانت تدور في منتديات القراءة أتاح للناس العاديين أن يطوروا ما لديهم من فضول وتلهف لما سيأتي به المستقبل. وأتاحت هذه الفترة فرصاً للنقد والاختبار والدحض وتبادل الأفكار، مثل إن كان البحث عن المعرفة مجرد هوس يفسد المعايير التي تفصل بين الصواب والخطأ[43].

ولقد غدا الاعتقاد بالبحث للكشف عن الحقائق، وبالنظريات التي تفسر الحقائق، وبالنفع الذي ينجم عن تطبيق المعرفة المكتشفة حديثاً في العالمين الطبيعي والاجتماعي كليهما، يعرف بالوضعية، وأصبح أولئك الذين يجدون متعة في الدراسات العلمانية والعلمية «مستكشفي المستقبل» والمتحدين وكانوا على النقيض من «حراس الماضي» الذين رأوا أن الكلاسيكيات وثيقة الصلة بتدريب العقول وتنمية الشخصية المتسامية من النواحي الأخلاقية والمعنوية.

اختارت التربية المدرسية الرسمية، وخاصة المدرسة الثانوية اللاتينية وجامعة هارفارد في الفترة الاستعمارية وأوائل عهد الجمهورية الأمريكية دراسة الأخلاق والكلاسيكيات. وصارت دراسة اللاتينية والإغريقية تجري جنباً إلى جنب مع

العبرية للإحاطة بشكل أفضل بالكتاب المقدس المسيحي. وتأخرت الأشكال الجديدة من المعرفة في الدخول إلى المنهاج. ولم يتسن إلا لطلاب بعض الجامعات إجراء تجاربهم الخاصة حتى القرن التاسع عشر، ولكن هذه التجارب لم تكن تجري إلا بقصد البرهان على ما كان معلوماً أكثر منها لاكتشاف ما هو مجهول. وكانت العلوم الاجتماعية تعتبر مفتقرة للمعرفة الواسعة والعمق الكافي. ولكي تلقى الانكليزية والفرنسية وآدابهما القبول كموضوعين للدراسة الأكاديمية كان لا بد من إعادة بنائهما ليكونا على القدر الكافي من الصرامة كالتي تتسم بها دراسة اللغات الكلاسيكية. فتمت استعارة قواعد اللاتينية وجرى تطبيقها على مبنى الجملة الانكليزية وطرائق استعمالاتها. وصارت الانكليزية والفرنسية تستمدان من الشعر والخطابة لدى الإغريق والرومان مقولات النحو ومبادئه وقوانينه. ولم يقيض لشيكسبير وبوب وميلتون اعتبارهم مصادر جديرة بالدراسة، إلا بعدما أصبحت الانكليزية عصية على التعلم والتحليل[44]. ومع أن فنون الأدب كانت من ثقافة الأغنياء وتعتبر دراستها مناسبة للأغراض الجمالية والمكانة فإنها لم تحظ بالقبول لأغراض أكاديمية تتعلق بفن التدريس والتثقيف.

وفي العصر الفيكتوري حاول رواد التعليم مثل ماثيو آرنولد شحن الشعر الانكليزي بالقوة بتقليد قصائد فطاحل الشعراء القدماء واستمرت بعض أشعاره تدرس في المدارس الثانوية حتى القرن العشرين.

ولقد أدى عجز المدرسة الثانوية اللاتينية والجامعات عن التكيف مع تغير الأحوال خلال الفترة الاستعمارية وبداية الجمهورية الجديدة إلى التنافس بين المدارس الخاصة التي كانت تقدم مقررات مهنية في العلوم الطبيعة والموضوعات التجارية، والبحرية واللغات العصرية لنفعها في التواصل والمراسلات. ومن الطريف أن هذه المدارس كانت تسمى بالأكاديميات أو مدارس المغامرة. ثم أصبحت الأكاديميات أسلاف الثانوية العامة التي كانت في بداية الأمر مدرسة للتحضير لدخول الكلية.

وفي بداية القرن العشرين أجرى عدد ضئيل من طلاب الثانوية تجربة علمية في مختبر، ولكن حتى هذه التجربة إنما تمت لاكتساب المعرفة بأساليب الطريقة ودراستها، والتأكيد على صحة معرفة قائمة وليس بقصد الاكتشاف. وكانت الرياضيات تدرس كنظام متكامل مغلق، وليس كطريقة في التحليل وفهم العالم. وقد كفلت هيمنة الكلية على المنهاج استمرار بقاء منهاج المدرسة الثانوية كلاسيكياً حتى تولى رئيس جامعة هارفارد، تشارلز ايليوت، في نهاية القرن التاسع عشر، رئاسة لجنة العشرة[45] ودعا إلى منهاج أكاديمي يتألف إما من (آ) برنامج علمي، أو (ب) برنامج كلاسيكي، و(ج) برنامج لغة حديثة والانكليزية. ثم قامت لجنة أخرى لاحقة بالإشارة بإلغاء اللاتينية، في عام 1900، في الصفوف من 9 حتى 12، وصارت نسبة طلاب هذه المادة، بعد 5 أعوام فقط، 8%.

وتراجع المنهاج الأكاديمي في الثانويات ـ سواء في الفنون الحرة أو الفرع العلمي ـ أمام برامج جرى إعدادها لتناسب تدفق الطلاب الذين ينتمون إلى بيئات مختلفة إلى مدارس ذات أغراض جديدة في ضوء ظروف اجتماعية ضاغطة. وظل الحال كما هو عليه حتى منتصف القرن العشرين حين ساندت حكومة الولايات المتحدة تطوير برامج أكاديمية وتطبيقها لاشراك الطلاب في تعلم كيف تكون المشاركة في البحث، فأعادت الحياة إلى المنهاج الأكاديمي.

ملاحظات ختامية

حاول الاختصاصيون الأكاديميون في أوقات مختلفة تطوير منهاج يهيئ المتعلمين لدخول عالم المعرفة وهم مزودون بمفاهيم أساسية وطرائق للملاحظة وإظهار العلاقات وتحليل المعطيات واستخلاص النتائج. فقد أرادوا للمتعلمين أن يتصرفوا كفيزيائيين أو علماء بيولوجيا أو مؤرخين بحيث يمكن لهم كمواطنين متابعة التطورات التي تطرأ على فروع المعرفة بادراك ووعي، ليغدوا هم أنفسهم، إن تابعوا دراساتهم، خبراء اختصاصيين. وكانت هذه المقاربة تعاني من ضعف يكمن في العجز عن ايلاء الأهداف التكاملية الاهتمام اللازم. فقد كان المتعلمون

يعجزون عن الربط بين فرع وآخر من العلوم ورؤية كيف يمكن الإفادة من محتوى فرع معين في معالجة قضايا الحياة الحديثة المعقدة التي لا يمكن لمنهاج واحد أن يتصدى لها. ولكن ثمة حركتين حالياً تهدفان إلى التغلب على هذا الضعف، وهما (1) الدراسات «التكاملية»، حيث يجري تطبيق محتوى عدة حقول في قضايا اجتماعية هامة وموضوعات تاريخية، و (2) تعليم أشكال من المعرفة بحيث يكتسب المتعلمون عدة منظورات لاستيعاب التجربة.

ويتجلى الضعف الثاني في المفهوم الأكاديمي للمنهاج في النزوع إلى فرض آراء الكبار في الموضوع على الطلاب. ذلك أن الاختصاصيين الأكاديميين ودعاة دراسة الثقافات الأخرى لم يولوا ما يكفي من الاهتمام للاهتمامات الحالية وخلفيات المتعلمين الأفراد. وقد كان بوسعهم استخدام هذه الاهتمامات كمصادر لمشكلات ونشاطات يمكن للمتعلمين أن يكتسبوا بها تنظيماً فكرياً وأفكاراً قوية تشكل موضوعاً أكاديمياً.

إذا كان هدف الأكاديميين تعليم الناس طرائق التفكير الأفضل فلا بد عندئذٍ من مزيد من الوعي بنوع التفكير اللازم ومزيد من إشراك الطلاب في حل المشكلات الحقيقة والاختراع والتقويم النقدي. فمثلاً قامت المؤسسة القومية للعمل بتمويل مشروعات ينهض بها طلاب المدارس الابتدائية والثانوية وذلك في إطار التشجيع على الانشغال ببرامج تنطوي على أفكار علمية وتتيح للطلاب استخدام هذه الأفكار في حياتهم اليومية. وفي هذه المشروعات يكتسب الطلاب ما يحتاجونه من معرفة فيما هم يدرسون ويجربون الحلول. وهناك في جامعة آيوا مشاريع يسشتغل بها أكثر من 300 مدرس قاموا بإعادة ترتيب برامجهم المدرسية لحل المشكلات المحلية بتطبيقات العلوم[46]. ولكن إصلاح المواد الدراسية وفق المعايير الموصوفة في الفصل الثالث غير مناسب من حيث إنه لا يتخطى حدود كل مادة ويشغل المتعلمين في البحث عن حلول للمشكلات التي تواجههم في عدد من الحقول. ويقف على النقيض من هؤلاء. المخططون لمنهاجي

الرياضيات والعلوم، الذين قطعوا خطوات هائلة باستعارتهم الآراء الأحدث في التعلم من علم النفس. والمثال الطيب على ذلك ما يتجلى من ازدياد إقبال الطلاب على استخدام نشاطات يقومون بها بإنشاء المعاني والتعامل معها. أما إذا كان يمكن للمعلمين قبول التغيير الفلسفي اللازم للمنهاج الجديد، والذي يتضمن الأخذ بنظرات إلى العالم تشدد على الالتباس والصراع وحتمية التناقض فمن شأن المستقبل.

أسئلة

1- أثبتت مادتا العلوم والإنكليزية جدارتهما في مقارعة مادة الكلاسيكيات والإغريقية واللاتينية كموضوعات أكاديمية مفيدة في تعليم الطلاب التفكير. فما هي الاحتمالات في أن تصبح التكنولوجيا والقدرة على استخدامها في حل المشكلات منافساً متقدماً لاحتلال مكانة الجدارة بين المواد الأكاديمية الأساسية؟

2- القدرة على التمييز والحكم هدف مركزي في كافة مجالات التعليم. وقد ظلت النظرة على مدى قرون من الزمن تقوم على اعتبار اللغات، والأدب، والتاريخ والفلسفة والفنون أفضل مصادر المعرفة لبلوغ هذا الهدف. فهل يصدق هذا القول اليوم؟ ولماذا؟ ولم لا؟

3- يظهر الجدل حول "النخبوية" وعكسها "الشعبوية" بوضوح في تحولات المنهاج من ناحية الاعتبار الشخصي والاجتماعي إلى التفوق الأكاديمي. فهل كل من الهدفين، المكانة والتفوق، متناقضان بحيث يؤدي وجود أحدهما إلى استبعاد الآخر؟ وهل يمكن للمنهاج أن يعكس الاتجاهات المختلفة في آن واحد معاً؟ إذا كان الجواب بالإيجاب، فكيف؟

4- لسوف تغدو الحياة اليومية لمعظم الناس معقدة ومتغيرة باستمرار. وستواجههم قوانين جديدة ومخططات جديدة للمرور، وأدوار جنسية جديدة، ولسوف يزداد دور هذه الأمور في حياتهم. ويتجاوز أثر أعمال

شكسبير والقانون الثالث في الديناميكا الحرارية. ولن يكون للناس عندئذٍ أن يجدوا الإجابات والحلول لمشكلاتهم اليومية في كتاب. كذلك لن يتاح لهم تعيين المشكلات في موضوعات مثل التاريخ أو الفيزياء. وبالتالي لسوف يكون لتعليم الناس العاديين. قيمة أعلى مما سيكون للتعليم العالي. فكيف ستستجيب للمقدمتين في هذه القضية والنتيجة التي تظهر اعتقاداً بتعليم الطلاب من أجل الحياة وليس بالأحرى من أجل التحصيل الأكاديمي؟

5- ادرس كلاً من تعريفات المنهاج الأكاديمي اللاحقة من حيث الجدوى (سهولة التعلم والتعليم) والنفع (مدى مساهمتها في تلبية احتياجات المتعلمين الأساسية للبقاء والاستقلال والاحترام)، والمثالية (درجة اتفاقها مع أعلى المثل المتصلة بالطبيعة البشرية).

أ ـ المادة الدراسية الأكاديمية باعتبارها أداة فكرية (أسئلة، وطرائق، ومفاهيم، ومعالجات، ومواقف) تكتسب بوساطتها المعرفة حالياً.

ب ـ المادة الدراسية الأكاديمية باعتبارها استنتاجاً (وقائع، مبادئ، قوانين) منتقاة بعناية من بين تلك الاستنتاجات التي توصل إليها خبراء على أساس صلتها بمجرى الحياة اليومية.

ج ـ المادة الدراسية الأكاديمية باعتبارها أرقى ما بلغه تراثنا الفكري من انجازات، أي أعمال تلك العقول الفذة ذات الأثر في الحضارة.

بحوث إستراتيجية مقترحة

اختيار عروض متعددة لموضوع ما

ما هي الآثار التي تنجم عن عرض موضوع ـ رياضيات، بيولوجيا، فن ـ بوصفه قد يستخدم في الموسيقى والسينما، أو العلوم والهندسة أو في الاقتصاد والأعمال؟ فكيف يمكن أن يؤثر عرض أحد فروع المعرفة في التحفيز والخطط والاستيعاب؟

ربط العام بالمثال

بين هاورد غاردنر في إحدى المقابلات كيف يمكن للمنهاج الأكاديمي أن يقيم رابطاً بين المثل العظيمة والتجارب الماثلة في الذاكرة. ولذلك عمد إلى إظهار الحقيقة من خلال نظرية داروين في التطور بتركيزها على اختلاف الأنواع، والبقاء؛ والجمال في أوبرا موزارت «زواج فيغارو» التي تثير في النفس عواطف لم تخبرها من قبل وتلهم لإبداع جديد؛ والخير بدارسة الهولوكوست لتبيان أن البشر قادرون على الإتيان بالخير والشر وهي طريقة جديدة لتعليم الطلاب بوساطتها كيف يتصرف الآخرون حيال الضغط الشديد والقضايا الأخلاقية المحيرة. فما هي الروابط الأفضل في ظروف محلية معينة؟ وهل «العموميات» عامة، وإذا كانت كذلك، فهل يمكن التوفيق بين المختلفات؟

تقويم معرفة الطالب بالأفكار «الرئيسة»

لعل اتساع إمكانية الوصول إلى المعرفة عبر الانترنت، قد جعلت استيعاب الطلاب للمفاهيم أكثر تقدماً مما تصوره واضعو المنهاج الرسمي ونصوص مواده. حسبك أن تقارن معرفة الطالب بفكرة رئيسة مختارة لفرع من فروع المعرفة ثم قارن هذه المعرفة بما تحدده المعايير الراهنة بما ينبغي أن يعرفه الطلاب حول هذه الفكرة. فما هي المصادر التي توفر الإحاطة الأغنى والأعمق؟ وما هي دلالات المنهاج التي استخلصتها من استقصاءاتك؟

إعداد محللين رمزيين

تزداد المجتمعات اعتماداً على أناس قادرين على القيام بأعمال التحليل والمعالجة والتعبير عن أمور وأفكار بوساطة الأرقام والأشكال والكلمات ويبحثون عن مشكلات وحلول جديدة سعياً لتلبية حاجات البشر. عرِّف ببعض الأكاديميين الذين يقومون بتحطيم القوالب القديمة وصف بعض الملامح الحاسمة في المنهاج الذي أعدهم للقيام بهذه المساهمات.

التغلب على عوائق البحث في قاعة الصف

خذ في اعتبارك الاعتقادات التي تحد من التساؤل الذي يقوم الطالب بطرحه ـ الاعتقاد بقدرات ثابتة محددة على أساس السن أو النوع أو الطبقة الاجتماعية؛ الاعتقاد القائل بأن الوقائع والمعلومات شرطان لازمان لكل بحث؛ وكذلك الاعتقاد بأن عرض ما ينبغي أن يتم تدريسه أهم من تعليم كيفية البحث الجاري داخل القاعة ومعتقدات المعلمين. وأي استراتيجيات هي أجدى في تغيير الاعتقادات التي تحد من تساؤل الطالب؟

تعيين الآثار التراكمية المحتملة في نصوص المواد

يعتمد الاستيعاب العميق لفرع معرفي والمقدرة على نقل ما تم تعلمه على معرفة المبادئ الأساسية والأفكار الممثلة للفرع. فقم باختيار موضوع ـ تاريخ، رياضيات، علم اجتماع. أو استعرض نموذجاً من وحدات التدريس أو مادة نص لتعليم فرع معرفي وبين إن كانت المفاهيم الأساسية تشكل أساس المحتوى والنشاطات في المواد.

المراجع الهامشية

1. International Association of University Presidents, Oct. 2003 FDU press release. inside.fdu.edu/prpt/iaupsurvey .html-7R.
2. John Feedman, Liberal Education and the Public Interest (Iowa City: University Iowa Press, 2003).
3. Marshall Gregory, “A Liberal Education Is Not a Luxury,” The Chronicle of Higher Education (Sept. 12,2003): B16.
4. Johann Goethe, Faust. trans. and ed. J. F. L. Raschen (Ithaca: Thrift Press, 1803),29-31˙

5. Philip H. Phenix, Realms of Meaning (New York: McGraw-Hil1, 1964).

6. Howard Gardner, The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach (New York: Basic Books, 1993).

7. Paul H. Hirst, Knowledge and the Curriculum (London: Routledge and Kegan Paul, 1974).

8. D. C. Mulcahy, "Jane Roland Martin and Paul Hirst on Liberal Education," Journal of Thought (spring 2003): 19-30.

9. Jerome S. Bruner, The Process of Education (Cambridge: Harvard University Press, 1960), 31.

10. Jerome S. Bruner, "The Process of Education Revisited," Phi Delta Kappan 53, no. 1 (Sept. 1971): 18-22.

11. Jerome S. Bruner, Actual Minds: Possible Worlds (Cambridge: Harvard University Press, 1986).

12. D. Bob Gowin, Educating (Ithaca, NY: Cornell University Press, 1981), 107.

I3. Man: A Course of Study (Washington, DC: Curriculum Development Associates, 1970).

14. James H. Scheur, The Education Deficit (Washington, DC: Subcommittee on Education and Health for the Joint Economic Committee, 1989).

15. George Pallrand and Peter Linderfe1d, "The Physics Classroom Revisited-Have We Learned Our Lessons?" Physics Today 38 (1985): 39-44.

16. National Research Council, How People Learn: Brain, Mind, Experience and School (Washington, DC: National Academy Press, 2002).

17. Robert B. Davis and Carolyn A. Mayer, eds., Schools. Mathematics, and the World of Reality (Boston: Allyn and Bacon, 1993).

18. CLIS Approaches to Teaching the Particular Theory of Matter (Leeds, England: University of Leeds, Center for Studies in Science and Mathematics Education, 1987).

19. Lynne V. Cheney, Humanities in America: A Report to the President, the Congress and the American People (Washington, DC: National Endowment for the Humanities, 1988).

20. Elaine El Kwawes, Campus Trends (Washington, DC: American Council on Education, Report 75, Aug. 1987).

21.George Levine et al., Speaking for the Humanities (New York: American Council of Learned Societies, 1989).

22. Ruth Bond, "St. lohn's Clings to the Classics," Education Life, New York Times (Jan. 10, 1993): Education 18-19.

23. Edwin H. Delattye, "The Paideia Proposal and American Education," The Humanities in Precollegiate Education, 1983 Yearbook of National Society for the Study of Education (1984), 143-154.

24. Diane Ravitch and Charles E. Finn, Jr., What Do Our 17-Year-Olds Know: A Report on the First National Assessment of History and Literature (New York: Harper and Row, 1987).

25. History-Social Science Framework for California Public Schools-Kindergarten through Grade Twelve (Sacramento: California State Board of Education, 1988).

26. E. D. Hirsch Jr., Cultural Literacy: What Every American Needs to Know (Boston: Houghton Mift1in, 1987).

27. Richard Simonson and Scott Walker, eds., The Graywolf Annual Five: Multicultural Literacy (Saint Paul, MN: Graywolf Press, 1989).

28. Robert Maynard Hutchins, Higher Learning in America (New Haven: Yale University Press, 1936), 66.

29. "You, Me, and Others," "Genes and Surroundings," "Basic Genetics: A Human Approach," and "Living with Cystic Fibrosis" (Boulder, CO: Biological Sciences Curriculum Study, 1982).

30. Piaget's Theory in Carmichaels's Manual of Child Psychology (New York: Wiley, 1970).

31. Elliot Aronsu, "The Theory of Cognitive Dissonance," in The Message of Socio Psychology, Craig McGarty and S. Alexander Haslow, eds. (Cambridge, MA: Blackwell, 1997).

32. George Posner, "A Cognitive Science Conception of Curriculum and Instruction," Journal of Curriculumum Studies 14, no. 4 (1982): 342-343.

33. David P. Ausebel, Educational Psychology: A Cognitive View (New York: Holt, Reinhart & Winston 1968).

34. Constructivism in Education, Ninety-ninth Yearbook of National Society for the Study of Education, D. C. Phillips, ed. (Chicago: University of Chicago Press, 2000).

35. "Situated Learning and Education," Educational Researcher 25, no. 4 (May 5, 1996).

36. David W. Johnson, "Social Interdependence: Interrelationships among Theory, Research and Practice," American Psychologist 58, no. II (Nov. 2003).

37. John Bradford, How People Learn: Brain, Mind, Experience in School (Washington, DC: National Academy Press, 2001).

38. Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice, H. Hartman, ed. (Norwell, MA: Kluwer, 2003).

39. Association of Rhetorical Societies (Palo Alto: Stanford University, 2003).

40. J. Barzun, From Dawn to Decadence-500 Years of Cultural Life: 1500 to Present (New York: HarperCollins, 2000).

41. Rodney Stark, Christianity and the Creation of Science (Washington, DC: American Enterprise Institute, 2003).

42. David Layton, Science for the People (London: Allen and Unwin, 1973).

43. John C. Thackray, To See the Fellows Fight: Eyewitness Accounts of the Ivfeetings of the Geological Society of London and its Club (Faringden, UK: British Society, 2003).

44. Edward Finegan, Attitudes toward English Usage: The History of the War of Words (New York: Teachers College Press, 1980).

45. National Education Association, Report of the Committee all Secondary School Studies (Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1893).

46. "What is S/T/S?" Science 1986 (Iowa City: University of Iowa Science Education Center, 1986).

47. Jean Schnittac, "Mathematics Education in the 1990s: Can It Afford to Ignore Its Historical and Philosophical Foundations?" Educational Theory 41, no. 2 (1993): 121-133.

مراجع مختارة للقراءة

BRADFORD, JOHN D., ET AL., EDS. How People Learn: Brains, Experience, and School. Washington, DC: National Resource Council, National Academy Press, 2001.

CHEEK, DENNIS. Thinking Constructively about Science, Technology, and Society Education. Albany, NY: State University of New York Press, 1992.

Mathematical Science Education Board Curriculum Framework for K-12 Mathematics. Washington, DC: Mathematical Science Board, 1994.

SISKIN, LESLIE. Realms of Knowledge: Academic Departments in Secondmy Schools. Bristol, PA: London, Palmer Press, 1994.

WESTBURY, IAN, AND ALLAN C. PURVIS, EDS. Cultural Literacy and the Ideas of General Education. Eighty seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2. Chicago: University of Chicago Press, 1988.

القسم الثاني

تطوير المنهاج

ماذا تعتزم أن تفعل بالمنهاج؟ أتراك تنوي افتتاح مدرسة وتعرف أنك سوف تحتاج إلى منهاج؟ أم تريد وضع منهاج من أجل تغيير مدرسة قائمة؟ أم أنك مهتم بتطوير منهاج أشد عناية بحاجات طلابك؟ أو ربما تريد أن تعرف كيفية التمييز بين المنهاج القوي والضعيف. هل بوسعك أن ترى نفسك مستشاراً في المناهج لدى دولة نامية، أو هيئة للأعمال التجارية أو الحكومية؟ هل تدرس إعداد برنامج تربوي للأطفال خارج أوقات المدرسة، أو برنامج تدريب لصناعة جديدة أو برنامج تعلم عن بعد بالاتصال المباشر عبر الإنترنت لتجعل المعرفة في الحقل الذي تعمل فيه أكثر توفراً للسكان المحرومين منها؟ ولعل هدفك أن تبتكر مواداً للمعلمين والطلاب ـ نصوص، وألعاب تعليمية، وكتيبات للأنشطة. تتضمن الفصول التي يتألف منها هذا القسم المعرفة الأساسية التي تستخدم بوصفها «أدوات» في برامج هكذا منهاج. وإذا كنت تعمل في صف أو كلية فإنك تحسن صنعاً إن مهدت لقراءتك هذه الفصول باكتشاف ما يعتزم أقرانك أو زملاؤك فعله بالمنهاج. فإذا فرغت من قراءة هذه الفصول يتبين لك عندئذٍ أي من الأدوات تعتبر أكثر ملاءمة في أحوال معينة وأسباب ذلك.

الفصل الخامس

اختيار ما يجب تعليمه

يعد القرار المتعلق بما ينبغي تدريسه في مؤسسة ما، أو في برنامج لتدريب العاملين في شركة ما، أو قسم من أقسام الجامعة، أو قاعة صف أو أي وضع تعليمي، قرار يتصل بأغراض المنهاج. ذلك أن الناس يختلفون في رغبتهم بتحديد ما ينبغي تعليمه. فمن جهة، هناك أولئك الذين يريدون التحرر من مسؤولية المنهاج. وهؤلاء يذعنون لقرارات الآخرين. فمثلاً، يسلم المعلمون أحياناً دونما سؤال أو مبرر بأهداف مجلس الإدارة أو الإداريين أو واضعي الكتاب المدرسي، ولا يستجيبون لحاجات الأفراد التي تجاوز المنهاج المقرر. كذلك يعمد الأمناء والإداريون أحياناً إلى تفادي اتخاذ قرارات بشأن المنهاج وما ينبغي أن يحدث في الصفوف متذرعين في ذلك بحجة الحرية الأكاديمية. كما يجري أحياناً تفادي المسؤولية بإنكار ضرورة القرار، بزعم أن المنهاج الراهن جيد بما فيه الكفاية. وثمة طريقة أنسب لتفادي المسؤولية بتطبيق المقاربة النظامية التي يعتبر فيها تعيين غايات المنهاج أمراً لا يحتمل الجدل والنقاش.

ومن جهة أخرى، هناك الكثير من الأفراد والجماعات الذين يودون اقتراح ما ينبغي تعليمه. وقد يكون لدى هؤلاء همومهم واهتماماتهم الخاصة بقضايا مثل الايدز وإدمان المخدرات والدراسات الإثنية والعمل على منع الانتحار. كذلك كثيراً ما يتلهف أرباب العمل المحتملون وأولئك الذين ينتمون إلى الدرجة التالية في السلم الجامعي للإدلاء بآرائهم في ما ينبغي تعليمه للإعداد للعمل والدراسة في المستقبل.

ولكن بدلاً من تجنب المسؤولية وإجازة غايات المنهاج دون تبرير، حري بالعاملين على كافة مستويات التدريس أن يناقشوا باستمرار غاية المنهاج. ذلك أن تغير الظروف يجعل أكثر الموضوعات الدراسية ثباتاً مشكوك فيها. ومن

الطبيعي، أن هناك ظروفاً معينة لا تدع للمدرسين إلا القليل من الحرية لتحديد الغايات، إذ يؤمر المدرب العسكري، مثلاً، بتدريب المجندين على أداء مهمة معينة. بيد أن إيلاء مهمة اختيار أهداف المنهاج إلى أوسع عدد من العاملين في مشروع تربوي ما يزال المبدأ العام الأفضل. ولذلك سوف يشدد هذا الفصل على المقاربات الأساسية لوضع أهداف المنهاج. ولئن لم تنل تلك المقاربات جميعها فرصاً متساوية لاكتشاف اتجاهات جديدة فسوف تلحظ الأسباب التي تجعل إحدى هذه المقاربات ملائمة أكثر من سواها.

ميادين لتقرير ما ينبغي تعليمه

مستويات صنع القرار

تتخذ القرارات المتعلقة بتخطيط المنهاج، ومنها قرارات بشأن ما يجب تدريسه ولأي غاية، على مستويات مختلفة من البعد عن المتعلمين المقصودين. وهذه المستويات مجتمعية ومؤسساتية وتدريسية وشخصية. ويشمل المشاركون على المستوى المجتمعي مجالس تربوية (على المستوى الوطني أو المحلي أو الولاية) وهيئات اتحادية وناشرين ولجان إصلاح المناهج على المستوى الوطني. وعلى المستوى المؤسساتي يكون الإدرايون ومجموعات الهيئة التدريسية أبرز العناصر الفاعلة. وقد يضطلع الآباء والطلاب بدور في اتخاذ القرارات المؤسساتية بشان المنهاج. أما المستوى التدريسي فيشير إلى المعلمين والمدرسين حين يتخذون القرار بشأن الغايات الملائمة للمتعلمين، والمعلمون الحذرون يربطون الغايات الشخصية للطالب بالمنهاج الرسمي، إن أمكن ذلك. وجدير بالملاحظة أن تعيين الطالب أو التعيين الشخصي للأهداف يحتل المستوى الرابع في عملية اتخاذ القرار المتعلق بوضع المنهاج. وهذا المستوى يتفق والرأي القائل أن المتعلمين يولدون غاياتهم ومعانيهم من خبراتهم في قاعة الدراسة، وليسوا مجرد متلقين سلبيين لغايات المنهاج ووسائله.

ويختلف مجال القرارات المتعلقة بالمنهاج والأساس الذي يقوم عليه باختلاف المستوى. فعلى المستويات البعيدة عن المتعلمين تقع القرارات السياسية التي إما تصف الإجراءات الواجب إتباعها من الآخرين عند صياغة المنهاج أو تعين خصائصه بتحديد ما يجب تعلمه أو اختباره. وعلى المستوى المجتمعي تقوم القرارات بصورة مثالية على المعطيات النظرية وتتأثر بالأعراف وجماعات الضغط في المجتمع، وفي المستوى المتوسط بين السياسة والمتعلم هناك القرارات المتعلقة بالمنهاج التي تترجم السياسة إلى بنود محددة.

ويشترك في صناعة المنهاج مجموعة متنوعة من التقنيات والأفراد العاملون في مختلف المستويات. فتشمل صناعة المنهاج على المستوى المجتمعي الوطني تطوير المعايير والأهداف والأغراض، كما تتضمن وضع كتب مدرسية وسوى ذلك من المواد التعليمية التي تستخدم على نطاق واسع. كذلك يزداد انغماس السياسيين ومدراء الشركات الضخمة في وضع الأهداف والمعايير التربوية على المستوى الوطني، وإن يكن للمنظمات المهنية نفوذ في هذه العملية. بيد أنه يغلب على واضعي المنهاج في هذا المستوى عدم اهتمامهم بالتركيز على مجموعة واسعة من الأهداف التربوية مثل التفكير النقدي والتعبير الذاتي والبراعة اليدوية أو سمات اجتماعية عامة. ولكنهم، عوضاً عن ذلك، يعمدون إلى تركيز اهتمامهم في مجالات تختص بموضوع واحد أو مستوى صف أو مقرر دراسي وحيد. وفي هذه الساحة يتولى ذوو الاختصاص ـ المتخصصون بالمواد، والخبراء بالمنهاج، والمحررون ـ اتخاذ معظم القرارات حول ما يجب تدريسه وكيف. على أن هؤلاء الاختصاصيين يبدون عناية بالرأي المهني والرأي العام كما يظهر من الكتب السنوية التي تصدرها المؤسسات التي تعنى بموضوعات الدراسة على المستوى الوطني مثل المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية والدوريات المهنية والصحافة العامة. كذلك ينشد الناشرون النصح من ممثلي المعلمين ومروجي الكتب المدرسية ومستشارين آخرين. كما يترتب على نتائج جهود التسويق واختبار النسخ الأولية أيضاً تغييرات تتعلق بكل من غايات مناهجهم ووسائلها.

يتضمن تطوير المنهاج على مستوى الولاية إنتاج المعايير والإرشادات وأطر العمل المتعلقة بالمنهاج. ويقوم بإعداد هذه المواد مجموعة من المحترفين العاملين في دوائر التربية في الولايات يساعدهم ممثلون للمعلمين وأفراد يعملون في المعاهد والجامعات واختصاصيون بالمناهج. وقد جرت العادة على أن تقوم بوضع الغايات والأهداف في هذه المواد لجان استشارية قوامها مربون محترفون وممثلون من هيئات تربوية وأعضاء مختارون من غير المهنيين. ذلك أن تأثير المصالح الاقتصادية والأعمال ازدادت هيمنتها منذ عقد التسعينات على تطوير أغراض المنهاج على المستويات المجتمعية. كما يقوم العاملون في دوائر التربية في الولايات بوضع المنهاج استجابة لقوانين الولايات بما يتصل بتعليم موضوعات مثل إدمان المخدرات، والصحة، واللغة الإنكليزية.

وكما سبقت الإشارة في الفصل الثالث يسعى صانعو السياسة إلى إحكام سيطرتهم عن طريق خط مباشر يصل مقر الكابيتول (المجلس التشريعي) بعقول الطلاب. وعلى النقيض مما كان عليه الحال في عقد التسعينيات حين كانت السياسات والمعايير تقرر بوصفها موجهاً للتنفيذ محلياً ويتوقع من المعلمين ابتكار طرائقهم الخاصة لمساعدة الطلاب لبلوغ الاتجاهات المقررة، يقوم صانعو السياسة اليوم بوصف الطرائق والمواد والنتائج التي يريدون لها التحقيق.

تعد الولاية الآن الساحة الأشد شيوعاً لتخطيط المنهاج، رغم أن المناطق ما تزال تقدم برامج محلية، كما أن ازدياد مدارس الامتياز [Charter School] يشجع القرارات الخاصة بالمنهاج في موقع كل مدرسة. وقد جرت العادة على أن تستعين المناطق بأفراد مختصين بالمنهاج، بالإضافة إلى الاستعانة بأفراد يعنون بالمنهاج عموماً واختصاصيين بالمواد الدراسية ومستشارين وممثلين عن المعلمين والمدرسين وبعض الأشخاص غير المهنيين. ومن الناحية المثالية يهتم هؤلاء الأشخاص جميعهم بتكييف المنهاج وتصميمه وفق الأوضاع والمشكلات المحلية. ويتعين على هؤلاء الأشخاص أن يأخذوا بالحسبان آثار الأوضاع الإقليمية من

اقتصاد وتاريخ، والموارد المتوفرة للتعلم في حال تغيير المنهاج في المدارس المحلية. وإن وضع المنهاج على مستوى المدرسة يشغل كافة المعلمين والإداريين وممثلي أولياء الطلاب والطلاب أنفسهم. وقد تنصب فعاليات هؤلاء الأطراف على الأهداف والمواد والتنظيم واستراتيجيات التدريس. وكثيراً ما تستنبط فرق المعلمين منهاجاً يعتقدون أنه ملائم للطلاب وهم لا يغفلون عن الاهتمام بالهدف الأشمل الذي تسعى إليه المدرسة بالإضافة إلى المعايير الرسمية.

تختلف الأهمية النسبية لمستويات اتخاذ القرار بين بلد وآخر، وولاية وأخرى، ومدرسة ومدرسة. فأنظمة التعليم المركزية، مثل تلك السائدة في اليابان وفرنسا، تمنح وزير التربية الكثير من السلطة في تعيين أهداف المنهاج. أما في الولايات المتحدة فإن السلطات المحلية في ولاية نيوانغلند وولايات الغرب الأوسط تتمتع بأكبر قدر من السلطة فيما يتعلق بالقرارات المتعلقة بالمنهاج. أما سلطة الولاية فقد كانت دائماً أكثر جلاء في ولايات مثل تكساس وفلوريدا ونيويورك وكاليفورنيا. بيد أن الدور الذي تضطلع به الولاية بات الآن أشد ظهوراً في كل الولايات وإن يكن من المعترف به أنه ما من منهاج يأتي من خارج الهيئات الرسمية يصيب نجاحاً ما لم يحظ بالتزام المعلم.

المستويات المختلفة للمنهاج

قد يحصل الأشخاص الذين يقرؤون عن موضوع المنهاج بصورة عرضية على رسالة متناقضة. فهم، من جهة، يقرؤون أن المنهاج في تغير سريع ـ برنامج جديد في الرياضيات، وتربية صحية، ومحتوى أكثر تحدياً للموهوبين وتعلم متقن للضعيفين. ولكن التقارير تفيد، من ناحية أخرى، بأن المدارس ما تزال مستمرة في تدريس الموضوع ذاته بالطريقة ذاتها ـ قراءة، وكتابة، وحساب في المدارس الابتدائية والمهنية وبرامج تحضيرية للقبول الجامعي في الثانويات.

وأحد تفسيرات هذا التناقض في التقارير أن ثمة منهاجاً منمقاً يتم إعلانه رسمياً، ومنهاجاً يمارس داخل الصف. والمنهاج الذي يصاغ لمستوى معين ليس من الضروري أن يطبق في مستوى آخر. فمثلاً اقترح جون غودلاد وشركاؤه خمسة مناهج مختلفة، وكل منها يعمل على مستوى يختلف عن سواه[1].

1- المنهاج المثالي. تقوم المؤسسات والحكومات وجماعات المصالح الخاصة بين الحين والآخر، بتشكيل لجان للنظر في جوانب من المنهاج وتقديم النصيحة في ما ينبغي إجراؤه من تغييرات. وقد تتناول تلك التوصيات التي تقترحها هذه اللجان الرياضيات والعلوم ومنهاجاً للثقافات المتعددة وآخر للموهوبين وسواه للأطفال الصغار، ومعرفة الحاسوب أو أي موضوع آخر. ولربما كانت هذه المقترحات تمثل النماذج المثالية أو تصف الاتجاهات المرغوب في توفيرها في المنهاج كما يراها أولئك الذين يحملون منظومة قيم ذات خصوصية أو مصالح خاصة. وأنصار هكذا مناهج مثالية يتنافسون على امتلاك السلطة في المجتمع. بيد أنه ينبغي أن يكون واضحاً أن تأثير أي منهاج مثالي يعتمد على تبني هذه التوصيات والعمل على تنفيذها.

2- المنهاج الرسمي. يتضمن المنهاج الرسمي تلك الاقتراحات التي تحظى بموافقة الولاية والمجالس المحلية. وقد يكون هكذا منهاج مجموعة من المناهج المثالية أو تعديلاً للمنهاج المثالي، أو سياسات أخرى للمنهاج أو إرشادات، أو نصوصاً أجازها المجلس باعتباره السلطة القانونية ذات القرار في ما ينبغي تدريسه والأهداف المرجو تحقيقها.

3- المنهاج المدرك. أي إدراك المعلمين للمنهاج كما ينبغي أن يكون. وللمعلمين طرائق عديدة في تفسير المنهاج الرسمي. وغالباً ما تكون العلاقة ضعيفة بين المنهاج المعتمد رسمياً وتصورات المعلمين عن معنى المنهاج أو ما ينبغي أن يكون معناه في الممارسة.

4- المنهاج الإجرائي. وهذا المنهاج هو ما يجري فعلاً في الصف. فكثيراً ما تكشف ملاحظات الباحثين وسواهم ممن يسجلون التفاعلات الصفية اختلافات بين ما يقوله المعلمون في وصف المنهاج وما يمارسونه فعلاً.

5- المنهاج التجريبي. يتألف هذا المنهاج مما استمده الطلاب من المنهاج الإجرائي، بالإضافة إلى رأيهم فيه. ففي الصف يسهم التفاعل بين الخلفية التي يحملها كل طالب والنشاطات الصفية في تكوين معان فريدة مستقاة من تدريس مشترك يعرض للطلاب كافة. ويتم تعيين هذا المنهاج عبر الاستبيان للاطلاع على آراء الطلاب والمقابلات والاستنتاجات المستقاة من ملاحظات الطلاب.

السياقات المتعلقة بتطوير المنهاج

مدى النشاط

تتكون الفئات الرئيسة للخطط المستمدة من جهود المنهاج من سياسة المنهاج، وبرامج الدراسة، والمقررات، والوحدات التدريسية، ومخطط الدرس. وقد جرت العادة على أن تكون سياسة المنهاج بياناً مكتوباً بما ينبغي تدريسه ودليلاً إلى تطوير المنهاج. وما شروط التخرج وتعيينات المنهاج والأطر التي تحدد محتوى أحد حقول المعرفة سوى أمثلة على ذلك. أما صناعة سياسة المنهاج فهي التعيين الرسمي لقيم متنافسة. وفي الفصل العاشر يجد القارئ معالجة موسعة للطبيعة السياسية لقرارات المنهاج.

يتم تصميم برامج الدراسة من أجل فروع معرفية معينة ومنهاج المجالات الواسعة في الرياضيات والعلوم، والفنون اللغوية والتعليم المهني. ومن شأن كل برنامج أن يحدد محتوى النشاطات والمراجع لمختلف مستويات الصفوف أو المقررات الدراسية، موفراً بذلك رابطة منهاجية بتعيين الخواص المشتركة (المهارات، التصورات، المواقف) المطلوب التوسع فيها في كل مقرر في البرنامج.

والمقرر تعريفاً هو مجموعة من الفرص التعلمية ضمن حقل دراسي لمدة سنة أو فصل (نصف سنة) أو ثلاثة أشهر. وهناك ضمن المقررات وحدات تدريسية، أي خطط موجهة لتناول موضوع أو مشكلة، أو مجال أو نشاط (بؤرة) أو أكثر. وجدير بالذكر أن نقطة الارتكاز الخاصة في وحدة ما ليست دراسة هامة في حد ذاتها وحسب، وإنما من حيث أنها تتيح تكامل الخبرات التعلمية وتقدم للأنشطة الصفية هدفاً كذلك. أما خطط الدرس فتعني استراتيجيات التعليم والإجراءات التي تتبع في انشغال الطالب.

تطوير المواد

ثمة مطورون للمنهاج يقومون بإنتاج مواد تعليمية مفصلة: كتب مدرسية، وشرائط فيديو وأدوات للأنشطة وغالباً ما تتطلب هذه المواد من المطور أن يضع اقتراحات مفصلة للمعلم أو الطفل وإعداد اختبارات وأنظمة لتسجيل الدرجات والاحتفاظ بها، فضلاً عن إجراءات لتدريب المعلم على استخدام المواد.

وقبل الالتزام بإنتاج أية مادة، يأخذ المطور باعتباره عامل الوقت والمتعلمين الذين يستهدفهم المنهاج. فهل يقصد بالمادة أن تكون صالحة لحصة درسية، أم عام دراسي، أم برنامجاً لست سنوات؟ ما هي أعمار مستخدمي هذه المواد في المستقبل، وما هي مواصفاتهم الذهنية والبدنية وما يحملونه من خبرات؟

وفي تحديد ما ينبغي أن يتعلمه الفرد أو السكان المستهدفين، يعتمد مطورو المنهاج إما الطريقة المقيدة أو المفتوحة. وفي الطريقة المقيدة يبحث المطور عن معايير وأهداف ممكنة ضمن مجال من المعرفة والممارسة. ومن تلك المجالات الرياضيات والصحة والتعليم المهني. ومن المعتاد أن يستخدم مطورو كل من المنهاجين النظامي والأكاديمي الطريقة المقيدة. أما المطورون الذين يأخذون بمفاهيم أخرى فيستخدمون الطريقة المفتوحة، وهم على استعداد لملاحظة كل مسألة أو فكرة أو وضع مناسب لما ينبغي تعليمه. ومن الطبيعي، أن مهمة واضع

المنهاج من حيث تصور النتائج الممكنة لا تعني أن كل الغايات المقترحة سوف تحظى بالقبول وتنفذ فعلاً. ذلك أن لمجالس التربية ومديري المدارس والمعلمين والطلاب جميعهم أساليب وطرقاً لرفض أفضل الأهداف. ولذلك يجدر بالأشخاص الذين يقترحون المخرجات أن يكونوا قادرين على تبريرها. وسنصف في هذا الفصل الطرق التي يصوغ فيها المطورون أغراضهم ويعللونها.

وبالإضافة إلى تطوير الأهداف والمواد كنشاط منهاجي، هناك المنهاج المنفذ حيث ينشئ المعلم والطلاب معانيهم الخاصة في التعليم والتعلم.

تخطيط المنهاج في الولاية والإقليم والمنطقة

يقول سيتون إن أولئك الذين يخططون المنهاج لسكان الولاية أو الإقليم أو المنطقة تتجاذبهم وظيفتان (1) وظيفة الجذب ـ أي الحاجة لمنهاج ينتج الرأسمال البشري الذي يجذب الاستثمارات والأعمال والوظائف والبنى التحتية و (2) وظيفة التحسين ـ سياسات المنهاج التي من شأنها إنهاء التفاوت في مجالات مثل البطالة والتشرد وتنقلات السكان والمشكلات المتصلة بالصحة والبيئة والسلامة[2].

تخطيط المنهاج المؤسساتي

يعنى أولئك الذين يخططون لتطوير منهاج داخل مؤسسة معينة بطبيعة المدرسة، وخاصة أغراضها المعلنة. فلماذا؟ يذهب أحد الأسباب في تفسير ذلك إلى أن اختيار نموذج مناسب أو مجموعة من الإجراءات لصياغة المعايير والأغراض يعتمد على الهدف المركزي لتلك المدرسة. فكثيراً ما يتوقع من المدارس المهنية وسواها من مدارس التدريب، مثلاً، إعداد الطلاب ليشغلوا أعمالاً أو وظائف. لذلك من الضروري استخدام تحليل الوظيفة، وهو أسلوب يستخدم لاستنباط أغراض تسهم مباشرة في مساعدة الطلاب على العثور على الوظائف والاحتفاظ بها، ويسعى هذا الأسلوب إلى ضمان التوافق بين ما تعلمه

الطالب وما سيقوم به في وظيفته. وهذه الطريقة قابلة للتعديل، طبعاً، بإجراءات لجمع المعلومات من شأنها أن تسمح بتوقع المجالات التي يرجح بأن تتوفر فيها الوظائف مستقبلاً. ولكن تحليل الوظيفة ليس بالأداة المناسبة للاستخدام في صياغة الأغراض لمؤسسة رسالتها تؤيد الأهداف الإنسانية. ذلك أن مثل هذه المؤسسة سوف تستخدم أداة فنية مغايرة لصوغ الأغراض، أي أداة أشد توافقاً مع التحقق الفعلي للمتعلمين بوصفهم أفراداً، وهي القيام بمسح يحدد «الهموم» الشخصية.

والأمثلة التي توضح كيف تتلاءم الغايات المؤسساتية مع إجراءات تطوير المنهاج نجدها في الممارسات المألوفة في كلية المجتمع التي تتوفر فيها حرية أوسع في صوغ أهداف المنهاج مما هو متاح في المدارس التقليدية التي تعنى بالفنون الحرة لأن لتلك الكليات أهدافاً واسعة جداً في كثير من الأحيان، هي خدمة المجتمع، وهذه دعوة لتلبية الحاجات التعليمية للمجتمع. وبسبب مثل هذه الأهداف وممارسات السلطة التشريعية التي تقضي بالإنفاق على كليات المجتمع على أساس عدد الطلاب المسجلين فيها، فإن مشكلة المنهاج تغدو بحثاً عن مقررات تجتذب طلاباً. لذلك ينبغي الأخذ في الاعتبار أي أمر يروق للكبار في السن والأمهات الشابات والمحاربين القدماء والمهاجرين. أما الأداة التقنية المناسبة لصوغ الأهداف في هذه الحالة فهي تقويم الحاجات، وهذا إجراء للكشف عن القصور المحلي والاتجاهات لتقرير ما ينبغي تدريسه، وطريقة لمعاينة وتنشيط الاهتمامات بمختلف أنواع التعلم.

وفي التعليم العالي غالباً ما يحتدم الصراع بين رؤساء الأقسام وهيئة التدريس حول طرح برامج أو مقررات جديدة أو إجراء تعديلات في أهداف مقرر ومحتواه. ذلك إن البرامج المقترحة تقتضي عادة موافقة من لجنة في كلية أو جامعة أو من هيئات تشريعية في الولاية، ثم لا بد بعدئذٍ من مواجهة معايير القبول وامتحانات الطلاب المعينة من الخارج[3].

إن الدعاة لإعادة البناء الاجتماعي والدعاة إلى التغيير لا يرغبون بأن تكون معايير المنهاج وأهدافه مقيدة بالغايات المؤسساتية. والحق أن هؤلاء يعتقدون بأن الطبيعة البيروقراطية للمدارس قد شكلت مطوري المنهاج فصاغوا خطأً أهدافاً تخدم النموذج الصناعي للتربية مع التشديد على الكفاية. وهم يفضلون أن يقوم العاملون في المنهاج بطرح غايات مستقبلية تغييرية وإنسانية، فتساعد بذلك المؤسسات على التركيز على جعل الأشخاص يحددون مشكلات لم يكونوا يدركونها من قبل ويتواصل الواحد منهم مع الآخر بطرق أقوى[4].

تعتبر مارثا نسباوم مثال الشخص المؤمن بأن أفضل إعداد لمواجهة عالم المستقبل الغامض أن يظهر للطلاب ما هم قادرون على القيام به وإطلاعهم على حياة جديرة بالإنسان. ولذلك فهي تشدد في المنهاج على تطوير قدرات العقل العملي ـ بمعنى أن يشكل الطلاب مفاهيم عن أهدافهم والتفكير نقدياً في تخطيط حياتهم؛ والانتماء ـ القدرة على العيش مع الآخرين ولصالحهم، والاعتراف بالآخرين وإبداء الاهتمام بهم، والانهماك في مختلف أشكال التفاعل الاجتماعي، والتعاطف الوجداني مع الآخرين (تخيل المرء نفسه آخذاً بقيم جماعات أخرى) وإنماء القدرة على الإرشاد والصداقة معاً[5].

ولما كان دور من يعمل في المنهاج لا يتحدد بالقيود التي تفرضها المؤسسات التربوية، بل بدلاً من ذلك يقوم العاملون في المنهاج بإنشاء أشكال جديدة من المؤسسات والبيئات. كذلك فإن طرح صيغ مثل أدوار تعليم غير مباشر، وأهداف من وضع الطالب، ودراسات المرأة وخدمة التعلم، والتعلم التعاوني، والصيغ العلاجية للعمل قد وسعت وظيفة المدرسة التقليدية لتشمل غايات جديدة.

وظائف المنهاج

يتعين على المرء قبل أعداد أي مخطط لمنهاج ـ سواء كان يتعلق بكتاب مدرسي، أو درس، أو سياق دراسة، أو وثيقة، أو منتج، أو برنامج ـ أن يوضح الأمور المتصلة بالوظائف التي سوف يخدمها المنهاج المقترح. وكنا قد ألمحنا إلى

استخدام وظائف جذابة ومحسنة في التخطيط على مستوى الولاية والإقليم. كذلك يستطيع أولئك المسؤولون عن مجمل عروض المنهاج في مدرسة ما أن يجدوا تصوراً وظيفياً يفيد في جعل برنامجهم الدراسي متوازناً. وفيما يلي أربع وظائف أساسية من هذا القبيل:

1- التعليم الشائع أو العام: قد نلتقي بوظيفة التعليم الشائع في منهاج يخاطب المتعلم كانسان مسؤول ومواطن، وليس باعتباره اختصاصياً أو شخصاً يتمتع بمواهب أو اهتمامات فريدة. وهذا معناه، مثلاً، تضمين القوانين الأساسية (قانون الحقوق) كمحتوى للمشاركة في القضايا المدنية للمجتمع المحلي وتطوير تلك القدرات القليلة اللازمة لصحة الجميع ورفاههم وحمايتهم. والتعليم العام الناجح يتيح للجميع دعم الثقافة والمشاركة فيها؛ ولذلك كان لمن يعمل في المنهاج أن يقرر طبيعة الحاجات الفردية من أجل التواصل مع الآخرين. أما المخطط فهو الذي ينظر في النتائج والتجارب التي ينبغي للجميع أن يتمتعوا بها كعامل مشترك.

2- الدعم: تعد الشخصية الفردية الكلمة الرئيسة لفهم الدعم، وتعالج الأهداف المنسجمة معها كلاً من العجز الشخصي والإمكانات الفريدة. ولخدمة هذه الوظيفة يمكن تصميم المنهاج لاستيعاب أولئك الذين قد تمكنهم مواهبهم واهتماماتهم من المضي أبعد كثيراً مما تذهب الأكثرية أو أولئك الذين تبلغ إعاقاتهم وعجزهم حداً من الشدة يستدعي إيلاءهم اهتماماً خاصاً. ومثل هذا المنهاج شخصي وفردي، وليس عمومياً أو عاماً.

3- الاستكشاف. في الفرص التي تتوفر للمتعلمين لاكتشاف وتطوير اهتمامات شخصية ما يفيد معنى الاستكشاف. وإذا أحسن تنفيذها أتاحت للمتعلمين اكتشاف ما إذا كانوا يتمتعون أو يفتقرون إما للموهبة أو للحماس للقيام بأنواع معينة من النشاطات. ولكن ينبغي ألا تكون تجارب الاستكشاف منظمة وتُعلَّم وكأنما الهدف منها تدريب اختصاصيين. كذلك

ينبغي ألا يشوبها التكلف أو الزيف. ثم إن الاستكشاف يفرض القيام باتصالات واسعة ضمن حقل، ووعياً باحتمالات المتابعة وكشفاً لقابليات المرء واهتماماته.

4- التخصص. يطرح المنهاج وظيفة اختصاصية حيث تسود المعايير الراهنة في التجارة أو المهنة أو الفرع المعرفي الأكاديمي. ذلك أنه يتوقع من الطلاب الاقتداء بأولئك الذين يؤدون العمل بنجاح باعتبارهم عمالاً ماهرين أو علماء متمكنين. والانتساب إلى هكذا منهاج يتطلب أن يكون الطالب ذا خبرة واسعة وحماس.

لكل توجه في المنهاج وظيفة يؤديها، فالإنساني لتنمية الشخص؛ وإعادة البناء الاجتماعي للتغيير الاجتماعي؛ والنظامي للضبط الاجتماعي والاستقرار؛ والأكاديمي لإنتاج المعرفة.

وجدير بالتنويه أن التوازن بين مختلف الوظائف ومفاهيم المنهاج المرتبطة بها تختلف كل بضع سنين. ففي حالة المدارس الثانوية، مثلاً، كان التخصص الأكاديمي في صعود في حقبة الستينيات من القرن العشرين. وفي أوائل السبعينيات تراجع التعليم العام لحساب الاستكشاف والمقررات المصغرة والحصص الاختيارية والمنهاج البديل وسوى ذلك من الموضوعات الاختيارية. وفي أوائل الثمانينيات أدى طلب الأهل وبعض المربين لتعليم المهارات الأساسية إلى دفع المنهاج إلى الوراء باتجاه التعليم العام. ومع أن التخصص المهني أيضاً حظي بالاهتمام، وخاصة التدريب في مركز العمل ذاته، فقد رأينا في عقد التسعينيات أن محور التعليم العام والتخصص الأكاديمي يقودان المنهاج. وكما أشرنا في الفصل الثالث فإن القرن الجديد قد بدأ بالتشديد على المهارات الأساسية وشبه الأكاديمية عبر الأداء النظامي.

في مستويات التعليم العالي نجد التعليم العام اليوم في حالة من التشتت. فالمحافظون يحبذون الفنون الحرة باعتبارها محور التعلم العام، بينما يذهب الإنسانيون والاختصاصيون الأكاديميون إلى الاعتقاد بأن من الأفضل للمعلمين

والطلاب أن يختاروا لدراستهم مجالات اهتمامهم. ويذهب أحد العلماء، في الدفاع عن الاختصاص، إلى القول على البحث أن يكون اختصاصياً من أجل تركيز الجهد والتعمق. فالتخصص لا يعني السطحية، لأن لأفضل بحث متخصص آثاره الواسعة. وعلى سبيل رد الاتهام بضيق البحث، يقول اختصاصي أكاديمي أنه باستيعاب المرء لحقله من العلم بعمق، سوف يتعلم الطالب تقدير مجموعة واسعة من الأدوات الفكرية والإنجاز الفني. لكن هذه الفكرة لم تمض دون نقد. ومن ذلك أن ايليوت ايزنر، مثلاً، يتناول المنهاج الاختصاصي بالشك، بقوله:

> إنني لست مقتنعاً بالأطروحة القائلة أن الاختصاص يأتي باستيعاب عام، أو أنه ينمي تقديراً لمختلف الطرق التي يمكن بها اكتساب المعنى.... إذا كان الانتباه إلى مجموعة واسعة من المشكلات وحقول الدراسة ضرورياً لنمط الأفق الذاتي والفكري الذي يرغب المرء في تكوينه لدى الطلاب، فكيف يمكن للمرء إذن تنمية تلك الاهتمامات والمواقف الطبيعية بعمق والتي يتمتع بها تقريباً كافة الطلاب[6].

إن المدارس حافلة بالوظائف الكامنة أو الخفية. فهناك مثلاً وظائف التحقق (تستنهض مطالبة الطلاب بأشياء مادية مثل السيارة أو أحدث طراز من الحاسوب) وظيفة ائتمانية (تخزين الطلاب من أسواق العمل وإمتاعهم) ووظيفة الاجتماع [تشجيع الطلاب على الالتقاء بأفراد من الجنس الآخر وكسب مدخل إلى الشبكات الاجتماعية القوية (رأسمال اجتماعي)].

تحديد موضوع التعليم

تعتبر سلطة تحديد الأعراض التعليمية ذات أهمية محورية في مجال المنهاج. وأولئك الذين لا يتمتعون بالحساسية بضرورة هذه السلطة، ويقتصرون على تقبل ما يقترحه الآخرون إنما هم، بمعنى من المعاني، وسائل. وتصف الفقرات التالية الطرق التي يعمل بها أفراد وجماعات على إنتاج واختيار أهداف المنهاج ومحتواه وخبراته.

وتشير الغايات أو المقاصد المعلنة عادة إلى الأهداف التي من أجلها وضعت البرامج والدروس. فهذه تعطي الاتجاهات التي لولاها لكانت نشاطات عمياء وكذلك تمكن الممارسين من إعداد خطط العمل. والجدير بالملاحظة، على كل حال، أن النشاطات والتجارب التي لم يخطط لها قد تعني ضرورة توفر أهداف جديدة والحث على بلوغها. فالهدف في المنهاج يزيد عن النزوة أو الرغبة. وصياغته عملية فكرية معقدة تتضمن الملاحظة ودراسة الظروف، وجمع المعلومات اللازمة، والأهم من ذلك الحكم. ثم إن تخطيط المنهاج يقتضي توقعاً فكرياً وتقييماً لما يترتب على ذلك.

ومن الجدير بالعناية ملاحظة الاختلاف في العمل في المنهاج من قبل (1) اختصاصي المنهاج المحافظين الذين يسعون إلى تبرير الأهداف الموجودة والمحتوى والخبرات بإظهار أن هذه الإجابات وثيقة الصلة بالحقائق الثقافية و (2) باحثون في المنهاج يستخدمون التحليلات الثقافية أساساً لتوليد أهداف ومحتوى وخبرات بديلة.

من الضروري أن يكون لديك عملية، عند التخطيط لمنهاج قائم على اختيار مبرر من البيئة الثقافية. وفي هذا ينصح دينيس لوتس بتحليل طبيعة المجتمع القائم ثم وضع المخطط المعرفي وأنواع الخبرات الأنسب لهذه الثقافة[7]. فمن الضروري عند لوتن تحديد الشروط والمتغيرات الثقافية. فيجدر أن يكون العاملون قادرين على بلوغ أبعاد عديدة في الثقافات السائدة والفرعية: على المستوى الاجتماعي والاقتصادي، والاتصالات، والهوية الوطنية، والتكنولوجيا والمبادئ الأخلاقية، والمعتقد، والجماليات. ويمكن المقارنة بين المنهاجين البديل والقائم على أساس ملاءمتهما للوقائع الموصوفة. ولئن كان الدعاة إلى إعادة البناء الاجتماعي ودعاة التغيير يفيدون من الثقافة إلا أن نظرتهم ليست ضيقة بل عالمية تتجاوز الحدود الوطنية والاختلافات الثقافية.

والحق أن الكثير من مشاريع المناهج قد وضعت بناء على نواقص ملحوظة أو قضايا مفردة تفتقر للتحليل الثقافي الشامل. فسياسات إصلاح المنهاج الراهنة،

مثلاً، جاءت استجابة لقلق قطاع الأعمال والصناعة حيال نمو الاقتصاد الأمريكي، والتي تستند إلى معطيات محدودة تتصل بالعمل حالياً ومستقبلاً[8]. وهذه السياسات، فضلاً عن ذلك، تسقط الوظائف التعليمية من الاعتبار. ولكن مآل هذه السياسات إلى الفشل بقدر ما تعمل على مستوى عال من التجريد وتهدف إلى التماثل في المنهاج. فالسياسات الرامية إلى الإصلاح تنجح حينما تستوعب التغايرات الثقافية الإقليمية والفردية. وتغدو السياسة أفضل حين تبدأ بتطوير منهاج محلي حيث يصوغ البشر في المدرسة حلولاً لمشاكلهم الحقيقية[9].

إن أولئك الذين يقومون بتطوير المنهاج على مستوى المدرسة وقاعة الصف يحتاجون ـ بالإضافة لمعرفتهم بالسياسة والتحليلات التي تقوم عليها ـ إلى معطيات مستقاة من التحليلات الثقافية لمجتمعهم الخاص. كما أن دراسة مضامين المعطيات المحلية المتعلقة بما ينبغي تدريسه مهمة أساسية لا بد منها لنجاح مشروعهم.

نماذج عقلانية وتقنية في صناعة قرار المنهاج

في معظم النماذج العقلانية تتبع عملية صنع القرار نمطاً منتظماً. وفي هذا يحتل تحديد الأهداف المقام الأول. وترتبط القرارات الأخرى حول البنية والمحتوى والنشاطات، والمواد، والمسؤولية، بالأهداف. أما الأهداف ذاتها فتتحدد بوساطة المقاربة المنطقية لحل المشكلات. وتعرض الفقرات التالية أشهر النماذج العقلانية الموضوعة لصوغ الأهداف؛ وهذه النماذج معدة للاستخدام على المستويات المجتمعية والمؤسساتية والتدريسية.

نموذج تقدير الحاجات

تقدير الحاجات هي العملية التي تتحدد بها المتطلبات التعليمية وتوضع بها الأولويات. وفي سياق المنهاج تعرف الحاجة بأنها وضع يقوم على التباين بين الحالة المقبولة لتحصيل المتعلم أو موقفه والحالة الملاحظة للمتعلم.

يعتبر تقدير الحاجات أحد الطرق الأكثر استخداماً في تبرير أهداف المنهاج وأغراضه. وهناك عدة أسباب للإقبال على استخدام تقدير الحاجات كأداة لصياغة النتائج المنشودة. ومثال ذلك أن بعض الناس تحفزهم الكفاءة. إذ يريدون تحديد بعض الحاجات الأشد إلحاحاً وتلبيتها بحيث يمكن استخدام الموارد على أنجع وجه. كما يرغبون في تجنب القيام بمحاولة بذل القليل في مجال كل مشكلة دون التوصل إلى حل أي منها. وثمة آخرون يهتمون باضطراب التنظيم الاجتماعي وغياب الإجماع في مجتمع المدرسة. وهؤلاء يرون في تقدير الحاجات طريقة إلى جعل القيم المشتركة والدعم المتبادل واقعاً. وتعتبر مناقشة الغايات البديلة من الآباء والطلبة والمعلمين والمواطنين الآخرين فعالية تعليمية في حد ذاتها. وهناك آخرون يريدون من المنهاج أن يعكس توجهات متعلقة بالقِيَم ويرون في تقدير الحاجات وسيلة لفرض النفوذ. فدعاة التعددية الثقافية، مثلاً، يستخدمون تقدير الحاجات لتأكيد قيم الثقافات الفرعية مثل الهيسبان والأمريكيون الأفارقة والآسيويون كما يحاولون إقناع المجتمع المهيمن بقبول هذه القيم باعتبارها أهدافاً جديرة بالطرح من خلال المنهاج.

خطوات تقدير الحاجات. يتطلب تقدير الحاجات القيام بخطوات أربع: وضع مجموعة من البيانات عن الأهداف المؤقتة، وتعيين أولوية لمجالات الأهداف، وتحديد أداء المتعلم المقبول في كل مجال هدف مفضل، وترجمة الأهداف ذات الأولوية الملحة إلى خطط.

وضع مجموعة موسعة بالأهداف التجريبية. ثمة مجموعة موسعة بالأهداف التي تعكس الثقافة المهيمنة متوفرة عند الطلب. ويتم جمع مثل هذه البيانات بالأهداف من دليل المنهاج والكتب المدرسية المقررة ودراسات التقويم وأبحاث أساسية من وضع علماء نفس وتربية. وتشير هذه الأهداف إلى النتائج المتوخاة تقليدياً في معظم المدارس؛ المتمثِّلة في قدرات أساسية في القراءة والكتابة،

والرياضيات والصحة، والمواطنة والجماليات أو في أربعة مجالات: أكاديمية، واجتماعية ومدنية، ومهنية، وشخصية. وقد تشمل بيانات الأهداف أيضاً الصفات الخُلقية مثل الصداقة والاحترام والاستقلال.

وبغية تطبيق تقدير الحاجات في بيئات متعددة الثقافات من الضروري توفير بيانات إضافية بالأهداف تعكس قيم التعددية الثقافية. وتكشف الاستقصاءات بين المجتمعات المتعددة الهويات الثقافية عن عدة اختلافات أساسية بين قيم مختلف الجماعات الثقافية. وبالرغم من قصور التعميمات القائمة على الأخذ بالصور الجاهزة عن الآخرين، فقد تبين أن بعض الآباء الهيسبان، مثلاً، يعتقدون أن على المتعلمين أن يقيموا خياراتهم على أساس مصالح العائلة عوضاً عن التصرف حسب الرغبة الشخصية. وقد تتناقض أهداف أولئك الذين يصدرون عن ثقافة معينة أشد التناقض مع أهداف الثقافة المهيمنة وأهداف ثقافات فرعية أخرى. ثم قد تعكس بيانات الأهداف الصادرة عن جماعة متنوعة الرغبة في نيل أطفالهم معاملة أفضل في المدرسة. وقد يكون هكذا هدف أن «يرى المتعلمون في المدرسة مكاناً مطمئناً ومعيناً».

كذلك لبيانات الأهداف عن قيم الجماعة ضرورة ولا بد من الحصول عليها. كما يتولى أولئك الذين يجرون تقدير الحاجات النظر في أكثر من الأهداف التقليدية المتاحة في مطبوعات الولاية والحكومة الفيدرالية. وفي هذا يركز المشاركون على ما لديهم من تصورات عما يريدون من المتعلمين لديهم التفكير فيه أو الشعور به أو يستطيعون أداءه نتيجة التعليم المدرسي.

وثمة أسلوبان متبعان في الحصول على المعطيات عن تقدير الحاجات هما «مؤتمرات الهموم» «ومنابر الرعاية». أما مؤتمرات الهموم فيقوم على تنظيمها الإداريون والاختصاصيون بالمنهاج في المدرسة، وهي محاولات لتحديد المشكلات المحلية، ليجري لاحقاً، ضمن حلقات نقاش صغيرة طرح هذه القضايا واقتراح الحلول لها. وكثيراً ما تعرض أهداف تعليمية جديدة في محاولة لبلوغ حل مشكلة

محددة. وأما في «منابر الرعاية» فيجري تنظيم الطلاب في مجموعات تعمل متعاونة فيما بينها لتحديد الحاجات الأكثر إلحاحاً لوضع المدرسة. وهنا تبذل الجهود لتشجيع الطلاب على حرية التعبير دون قيود. ومع أنه يمكن تلبية العديد من هذه الحاجات بأفعال ليست منهاجية بطبيعتها. فمن الأهمية بمكان أن نأخذ بالاعتبار أهداف المنهاج التي يمكن أن تسهم في إيجاد حل للصعوبات الملاحظة. فمشكلة ما ذات علاقة بالصحة، مثلاً، قد ترتبط مع هدف مختلف يتعلق بهيئات الصحة الطبية أكثر مما يتعلق بالمدرسة. وقد يقتصر هدف منهاج المدرسة على مساعدة الطلاب على فهم السبب الذي نشأت عنه المشكلة الصحية وشرح بعض الطرق التي يستطيع بها المتعلم التكيف مع المشكلة. أما الهيئة الطبية فقد تقوم بعمل مباشر أكثر ـ أي تطعيم الطلاب لمنع الإصابة بالمرض. ومن الطبيعي، أن نمو تكامل النشاطات التي تقوم بها هيئات مختلفة في محيط المدرسة يجعل تقدير الحاجات إجراء تمهيدياً للتخطيط لرد منسق على مشكلات الأولوية.

تعيين أولوية مناطق الهدف. تتألف المرحلة الثانية من جمع معطيات التفضيل، وتجمع عادة من الأبوين والعاملين في المدرسة والطلاب وأعضاء المجتمع المحلي. وتقدم لهذه المجموعات بيانات الأهداف ثم يطلب إليهم تصنيفها وترتيبها في مراتب بحسب أهميتها، وتعطى الفرصة للمستجيبين لأن يضيفوا إلى مجموعة الأهداف المعروضة. والمعتاد أن يتم ترتيب الأهداف وفق سلم درجات خماسي (وهذا الترتيب أفضل من الترتيب وفق المراتب لأنه يسمح بأخذ المزيد من الأهداف بالاعتبار). ويمكن إعطاء أشخاص مختلفين عينات من الأهداف لإيجاد متوسط تقدير المجموعة ومن شان الجمع بين التصنيفات التي يدلي بها كافة الأشخاص الذين اشتركوا في التقويم أن تكشف عن الأهداف التي تعتبر هامة جداً، وهامة، ومتوسطة الأهمية، وغير هامة، ولا أهمية لها إطلاقاً.

تحديد مدى قبول أداء المتعلم في كل من مجالات الأهداف المفضلة. في المرحلة الثالثة يمكن الأخذ بأي من الأسلوبين الشخصي أو الموضوعي. فالأسلوب الشخصي يتطلب مجموعة من الحكام لترتيب درجة قبول وضع المتعلم الراهن

حيال كل هدف. ولا يجري قياس مباشر للمتعلمين فيما يتعلق بالأهداف؛ بل يقوم الحكام بتقدير الوضع الراهن للمتعلمين حسب كل هدف. وقد يتولد الانطباع لدى كل منهم مما وقع تحت ملاحظتهم أو حملوا على الاعتقاد به بتأثير وسائل الإعلام وما يرد من أقوال الأطفال والجيران الآخرين. ثم تصبح تقديرات الحكام مؤشراً للحاجات. وأما الأسلوب الموضوعي فيقتضي قياس وضع الطالب الفعلي بالنسبة لكل هدف. ثم لا بد للمقاييس من أن تكون، طبعاً، متطابقة مع الأهداف، ولهذه الغاية يتم انتقاء الأهداف التعليمية في نطاق كل منطقة هدف. واختيار أدوات تقدير ملائمة وتطبيقها على عينات ممثلة للتلاميذ. فإذا كان قياس مستوى أداء الطلاب أقل من المستوى المقبول ظهرت الإشارة إلى الحاجة. وتجري عندئذٍ مقارنة المستويات حسب كل مقياس. وتعطى الأولوية في الاهتمام لأولئك الذين تظهر لديهم الفجوة الأوسع. بيد أن على المرء أن يأخذ في الاعتبار الأهمية الخاصة لكل هدف، كما تشير معطيات التفضيل.

ترجمة الأهداف ذات الأولوية العليا إلى خطط. في المرحلة الرابعة تصبح الأهداف المفضلة التي بها تحددت الحاجة هي الأساس لخطط المنهاج التعليمي الجديد. ذلك أن لاختيار مخرجات جديدة مستهدفة وأهداف وأغراض آثاراً على المقررات الدراسية والمواد التعليمية والترتيبات، لأن تحقيق أهداف جديدة يقتضي توفر وسائل ميسرة جديدة. ثم إنه لا بد من تغيير النشاطات التعلمية واستراتيجيات التعليم وأساليب التقويم. فمثلاً حين يتم تعيين حاجة الطلاب إلى تعلم القراءة والكتابة بالاسبانية واكتساب قيم ثقافية خاصة بالأقليات فضلاً عن مواقف ايجابية تجاه المدرسة، فقد تحتاج المدرسة إلى تطوير برنامج ثنائي اللغة. وبالتالي ينال العاملون في المدرسة مواد جديدة باللغة الاسبانية ويقدمون نشاطات تتناغم مع قيم معينة ـ من التعاون بين المجموعات ومشاركة الأسرة. بالإضافة إلى أنه يمكن مساعدة المعلمين في استخدام استراتيجيات في التعليم ذات أثر في الثقافة، مثل تعلم كيفية الإشارة بالموافقة دون استخدام اللغة لتيسير التفاهم.

المشكلات في أسلوب تقدير الحاجات. يجري حل المشكلات التقنية والفلسفية قبل أن يفي تقدير الحاجات بالمراد منه. ومن المشكلات التقنية توضيح معنى الأهداف بحيث يختار المستجيبون الخاضعون للسؤال الأهداف ذاتها. كما يجدر القول أن هدفاً غامضاً، مثل المواطنة، والطلاقة اللغوية الإبداعية أو تطبيق الطرائق العلمية إنما يشير إلى اتجاه عام وحسب. ومن جهة ثانية، فإن العمل على جعل هدف غامض محدداً غالباً ما ينجم عنه أغراض عديدة، بل هي من الكثرة ما لا يستطيع معها فرد واحد في الواقع أن يضع لها ترتيباً حسب قيمها. وكان بويد اتش. بود قد علق قبل خمسين عاماً على زعم فرانكلين بوبيت بأن 1200 من مدرسي الثانويات في لوس انجليس قد أجمعوا تقريباً في أحكامهم على قائمة طويلة من الأغراض. وقد قال بود: «إن كانت اللائحة تمثل حقاً حكماً عاماً، فإننا لا نملك سوى الاستنتاج بان الرجال والنساء أشد انصياعاً للمنطق هنا في لوس انجليس منهم في أي مكان آخر على الكرة الأرضية... والمرء يكاد يتساءل ما إذا أخطأ المعلمون في لوس انجليس وخلطوا بين لائحة للقدرات وعريضة التماس للتوقيع[10]». ومن الحلول لمشكلة كيفية التمييز بين الأهداف، الاعتماد على الأهداف ذات المجالات الواسعة ولكن القابلة للقياس وتحديد المقارنات المرجعية التي تمثل قدرات ذات أهمية عوضاً عن اشتراط أهداف عديدة تسهم في القدرة العامة. والحل الآخر أن يقوم عدة أشخاص مختلفين بترتيب مرامٍ وأهداف مختلفة على الا ينفرد أحدهم بتقويم أكثر من سبعة (رقم مقبول). ومما يساعد الطلب من كافة الأشخاص المكلفين بترتيب درجات المرامي أن يشتركوا أولاً في نقاش عام ثم التأكد من توفر المرامي أو المقاييس التي تحقق المعايير: (1) الحاجة إلى المرمى للتعلم مستقبلاً والمساهمة في حاجات أساسية مثل كسب العيش واكتساب احترام الآخرين، (2) قابلية المرمى للتعليم، (3) ليس من المرجح اكتسابه خارج إطار المدرسة.

كثيراً ما يستخدم تقدير الحاجات من أصحاب التكيف الاجتماعي كوسيلة تكفل استجابة المنهاج لتغير الظروف الاجتماعية. كذلك يمكن أن يستخدمه جماعة إعادة البناء الاجتماعي الذين لا ينشدون الكثير من إعداد الطلاب للتكيف مع الأوضاع المتغيرة بل ينشدون تغيير المؤسسات الأخرى التي تنشئ ظروفاً اجتماعية غير مرغوب بها. وهكذا يصبح تداول الأمور وتقديرها بين الجماعة عوامل في تقدير الحاجات. ثم لا بد من فرصة يتم فيها المشاركة في الاطلاع على الوقائع والإقناع المنطقي، أي الوقائع والأفكار التي يأتي بها المشاركون أنفسهم وليس أشخاص من الخارج، والتداول في قضايا فلسفية معيارية. فإن وجود أمر ما لا يعني أنه مرغوب. لذلك فإن العامل في المنهاج المولع بالتأمل والتفكير يبحث إذا كان المرغوب والجدير بالاعتبار، حق وخير.

أما المخططون الشاملون للنظام الذين يحبذون القرارات التي «تمليها المعطيات» فيعتبرون أن تقدير الحاجات لا يزيد عن كونه إجراء علمي لجمع المعلومات ويرون فيه وسيلة لتفادي القضايا الأخلاقية بتبرير المنهاج على أساس شعبية أهداف معينة ومقدار الفارق بين موقع المتعلمين في الوقت الراهن وأين ينبغي أن يكون موقعهم من هذه الأهداف المحببة. ولقد كان تقدير الحاجات موضع معارضة في الماضي حين كان يعتبر إجراء في جمع المعلومات وحسب، باعتبار أن ليس ثمة معلومات مستمدة بطرق علمية يمكن أن تثمر عن الحكم عما «ينبغي أن يكون» لأن العلم لا يتعامل مع الاعتبارات المعيارية، بل مع الوقائع [(11)].

ويبقى أن نرى إن كانت الجماعات المهيمنة في المدارس ستلتفت إلى أولويات المرامي لدى جماعات أخرى. فهل يستطيع المنهاج أن يعكس الأولويات لدى الجماعات كافة في المجتمع المحلي أم لا بد من الوصول إلى إجماع؟ وإذا كان ثمة نزاع بين الجماعة، فكيف سيتم حل النزاع؟

النموذج المستقبلي

ثمة إدراك متزايد بأن عالم الغد سوف يكون مختلفاً عما هو عليه حالياً، وسوف يتطلب أنواعاً جديدة من البشر، وأن الوقت قصير ليتم خلاله إعداد المواطنين لما سيكون عليه المستقبل. ولذلك بذلت الجهود لتطوير أغراض تعليمية تتفق مع هذا الوعي، وتكون محددة بما يكفي لتكون دليلاً إلى العمل.

العناصر المشتركة. بالرغم من أن ثمة اختلافات ضئيلة بين تصورات المؤلفين للنموذج فإن الأساليب والمراحل التالية تعتبر هامة:

1- حلقة دراسية لفروع معرفية متعددة الاختصاصات. وفي هذه الحلقة يلتقي المربون واختصاصيون من مجالات غير التعليم (علماء سياسة، واقتصاديون، علماء نفس طبي) على مدى عدة أيام لمناقشة التطورات المحتملة مستقبلاً والتي من شأنها التأثير على تخطيط المنهاج. ويتولى أعضاء هذه الحلقة إعداد بحوث تدرس حدود البحث في حقل اختصاصهم المعرفي. كذلك تعرض الحلقة نتائج البحوث المطبوعة حول الابتكارات والأهداف في مجال التعليم.

2- الحكم على الاتجاهات المستقبلية. يتم عرض التغييرات الرئيسة المتوقعة حسب أهميتها للمجتمع وإمكانية حدوثها. وتجري دراسة ما يحيط بتحقيقها من مصاعب من حيث الوقت والأموال والطاقة. كذلك يجري تقدير الفترة اللازمة لحدوث هذه التغيرات ويتم تصنيف الآثار الاجتماعية المحتملة من حيث كونها حسنة أم سيئة على أساس الآراء المدروسة بعناية والتي تحظى بالإجماع. ويقوم المشاركون هنا بتصنيف كل تغيير ما بين "مرغوب جداً" إلى «مستبعد جداً».

3- القبول التعليمي لتكوين المستقبل. بعد تعيين وتصنيف النتائج الاجتماعية للاتجاهات، يعرض القائمون على المدرسة وغيرهم مقترحاتهم حول كيف ينبغي أن تستجيب المدارس. وعند تقدير المسؤولية التعليمية التي ستحملها

يؤخذ في الاعتبار اليقين بحدوث ذلك مستقبلاً، والعواقب الاجتماعية المترتبة عليها، وإمكانية قيام المربين بالتأثير فيها أو إعداد الطلاب لها. وعلى الأغراض التعليمية التي تتكون على هذا النحو أن تدعم المستقبل «الجيد» وتقاوم «السيء». كذلك يقرر المربون العناصر المتوافرة في المنهاج الراهن التي ليس من المرجح أن تهيء الطلاب لعالم الغد، ويقترحون كذلك عدم الاستمرار بدعم هذه العناصر.

4- كتابة السيناريو. يتولى مجموعة من الكتاب وضع وصفين على الأقل أحدهما وصف لما سيكون عليه حال المتعلمين إذا ما اتخذ إجراء بشأن القرار في المرحلة 3 وقامت المدرسة بتنفيذه. والثاني وصف للتغييرات المتصلة بالوصف الأول والضرورية لموضوع الدرس والنشاطات التعلمية وتنظيم المنهاج والطرائق. كذلك يتم الانتباه للترتيبات المؤسساتية التي سيكون لها أثر على المنهاج الجديد.

تحاول شبكة التخطيط الاستراتيجي المؤلفة من 23 مدرسة والتي ترعاها رابطة الإشراف وتطوير المنهاج القيام بتحليل التغيرات التي على المدارس أن تخطط لها إذا ما توفر برنامج ملائم لكافة الطلاب في القرن الحادي والعشرين. والمثال على استراتيجية التخطيط ضمن الشبكة «مشروع 2001» الذي تنهض به مدرسة ليك واشنطن سكول ديستريكت بولاية واشنطن. وفي إطار هذا المشروع تم تكليف جماعة من المستقبليين بوضع تقارير عن المهارات التي ينبغي على المدرسة تعليمها في عام 2001، فكان أن طلب إلى أعضاء آخرين في المجتمع المحلي عرض وجهات نظرهم فيما ينبغي أن تقوم به المدارس.

ولقد استخدم واضعو المنهاج طريقة ديلفي لتحقيق الإجماع على الأهداف والأغراض مستقبلاً. وبوساطة هذه الطريقة يسعى المرء للحصول على البصائر الحدسية للخبراء ثم يستخدم هذه الأحكام بطريقة منهجية. وفي التعليم المهني يجري اختيار المحتوى بطريقة ديلفي لمعرفة ما يرجح أن يكون نافعاً للمتخرجين

من المدرسة مستقبلاً. ويكون ذلك بتوجيه مجموعة من الاستبانات إلى أعضاء في المجلس الاستشاري لأرباب العمل. فتشير الاستبانة الأولى إلى المحتوى المعروض ويطلب إلى المشاركين بيان ما يوصون به من تغييرات تتناول موضوعات المقرر الدراسي في ضوء المستقبل المتوقع، وتحديد مقدار الوقت اللازم لكل منها. وفي محاولة لكسب إجماع الرأي يتم إرسال الاستبانات من جديد لجمع المعلومات حول استجابات المشاركين على الاستبانة السابقة. ويطلب إلى المشاركين إعادة النظر في توصياتهم الأولى وإبداء الأسباب. وقد جرت العادة على أن يبدأ المشاركون في عملية المسح بتشكيل إجماع.

مشكلات النموذج المستقبلي. إن الصعوبة التي تواجهها أي جماعة في محاولة التنبؤ أو اختراع المستقبل تعتبر مشكلة. بيد أن الصعوبات ترتبط أيضاً بالحصول على قاعدة واسعة إلى حد كاف من المشاركة داخل أنظمة المدرسة وخارجها واستيعاب العوامل المعقدة التي تؤثر بمنهاج المدرسة. ومما يؤدي إلى تأخير قيام الإجماع اختلاف أوضاع المجتمع المحلي واختلاف الآراء في الدور الذي تضطلع به المدرسة. فليس هناك إجماع حول الأهداف التي تحاول مؤسسات تعليمية مختلفة بلوغها. ومن النواحي المتصلة بالمشكلة أن ثمة كثيرين لا يطيب لهم القيام بخيارات ويجدون مشقة حتى في اتخاذ خيارات افتراضية. بل ولو وصلت الجماعات إلى الإجماع على بعض البدائل المفضلة، فإن الخلافات في الرأي تظل دون حل أو تسوية. وكثيراً ما تكون المعايير والأغراض التعليمية غير متفقة مع بعضها بعضاً أو لها أكثر من معنى حتى لدى الشخص ذاته. فقد يحمل أحد الأغراض المتعلم على إبداء مبادرة؛ وقد يدعو غرض ثان المتعلم إلى إتباع اتجاهات. والمتجاوبون يخبرون في هذا توتراً وهم يحاولون الاختيار بين الإبداع من جهة وإتباع النظام والتقاليد من جهة أخرى.

النموذج العقلاني

يعتبر عرض المبادئ الذي ابتكره رالف تايلر الراحل أشهر نموذج عقلاني للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بصوغ الأغراض التعليمية واختيار وتنظيم الخبرات

التعليمية، وتحديد مدى ما تحقق من الغايات[12]. ويعرف هذا بمقاربة الغاية-الوسيلة لأن من شان تعيين الغايات أو المعايير أو الأغراض أن يكون له تأثير على أنواع الأنشطة والتنظيم (الوسائل) التي يرجح بأن تساعد على بلوغ المرمى. كذلك يجري التقويم وفق هذا النموذج لتبيان مقدار إنتاج الخبرات التعلمية التي تتطور وتنتظم للنتائج المطلوبة.

استنباط المقاييس والأهداف. كان تايلر يفترض أن إمكانية الدفاع عن المقاييس والأهداف بالقوة والحجة أكبر ـ أي ستكون ذات مغزى وصدق أعظم ـ إذا أخذت أنواع معينة من الحقائق في الحسبان. ويتألف أحد مصادر الحقائق من دراسات تتناول المتعلمين المستهدفين. وتجد المصدر الثاني في دراسات تتناول الحياة الحديثة خارج المدرسة، أما المصدر الثالث فيتكون من اقتراحات اختصاصيين بالمواد الدراسية حول ماهية المعرفة العلمية الجديرة بتقديمها للمواطنين وذلك حسب اختصاصات كل منهم. وما يلي يبين بالتفصيل كيفية استنباط المقاييس والأهداف من معطيات توفرها مصادر مختلفة.

المتعلمون. كي نتمكن من استنباط المعايير والأغراض من هذه المصادر، ينبغي دراسة المتعلمين لاكتشاف جوانب القصور في معرفتهم وسلوكهم فضلاً عن حاجاتهم النفسية للعاطفة والانتماء والمكانة والشعور بالهدف وبمصالحهم.

إن عملية استنباط الغرض من الدراسات حول متطلبات المتعلم تفرض بالضرورة الخروج باستنتاج بشأن ما ينبغي تعليمه بعد دراسة المعطيات. كما أن الوصول إلى الاستنتاجات ينطوي على إصدار أحكام قيمة. فإذا أظهرت المعطيات أن اهتمام المتعلمين الأساسي إنما ينصب على ألعاب الفيديو فلا بد عندئذٍ من النظر إن كان هذا اهتماماً مرغوباً ينبغي تشجيعه أم عيباً يجب علاجه.

لنفترض أن العامل في المنهاج اكتشف الحقيقة التالية: «في المراهقة يرجح أن يكون المتعلمين يتمتعون بمهارات معرفية من حدس وقدرة على التعميم والبصيرة؛ وفي هذه المرحلة تنبعث حساسيتهم حيال العدالة». فيستطيع مخطط المنهاج

استخدام هذه المعلومات لاستنتاج ما ينبغي تعليمه، ولربما قرر أنه يجدر بالمتعلمين أن يكون لهم معرفة بالفكر الطوباوي والطرائق المؤدية إلى قيام نظام اجتماعي أكثر كمالاً. وقد يستنتج مخطط المنهاج أيضاً ضرورة كبح ميل الطلاب إلى الاعتقاد بأن الحروب وأنظمة الطغيان وما شابه تصدر عن الطبيعة البشرية والاعتقاد عوضاً عن ذلك بأن إحداث تغييرات في البنية الاجتماعية قد تحول دون الظلم والعدوان.

الشروط الاجتماعية. يمكن أخذ الحقائق المحيطة بالبيئة الاجتماعية ـ محلية كانت أم وطنية أم عالمية ـ بالحسبان إذا كان يراد لما يجري تعليمه أن يكون ذا صلة بالحياة المعاصرة. ونرى مجدداً إصدار حكم ذي قيمة عند اتخاذ القرار بشأن نوع المعلومات اللازم جمعها. كما يتم السعي إلى الشمولية أحياناً: فقد يجمع المرء معطيات عن الصحة والاقتصاد والسياسة والدين والأسرة وصيانة الأنهار والغابات. والردود التربوية على هذه الوقائع مثيرة للجدل في كثير من الأحيان. وبعد أن تكتشف من المعطيات الصحية أن داء الزهري قد بلغ درجة الجائحة المرضية قد يجنح العامل في المنهاج إلى بلوغ استنتاجات تتراوح من (آ) ضرورة تعريف المتعلمين بأسباب ووسائل تفادي التعرض للأمراض السارية، إلى (ب) ضرورة تعريف المتعلمين بالمبادئ الأخلاقية التي تحكم السلوك وتصون قدسية الزواج. وإنه لمن الجلي أن استجابات العامل في المنهاج في مثل هذه الحالة قد تكون مثيرة للجدل.

الاختصاصيون في المواد الدراسية. من أجل وضع المنهاج العقلاني، تتم استشارة علماء وباحثون، ومكتشفون في مختلف فروع المعرفة، بقصد اكتشاف ما يمكن للاختصاصي أن يسهم به لتعليم جمهور المتعلمين المرتقبين. ولنفترض هنا أن مخطط المنهاج طرح عليه السؤال التالي: «ماذا يوجد في حقلك ويمكن أن يقدم أفضل مساهمة بحيث يتمكن الطلاب من طرح أسئلة جديدة مثمرة وتصور بدائل ونتائجها؟» وفي هذه الحال سيتلقى المخطط إجابات مختلفة من

اختصاصيين في حقول مختلفة. فقد يجيب المؤرخ: «ينبغي تدريس مبادئ تفسير أحداث التاريخ ومساعدة الطلاب على استيعاب قضايا مثل نظرية الرجل القائد والحركات الثقافية والحتمية الاقتصادية بوصفها عوامل للتفسير». أما اللغوي فقد يكون رده: «عليك بتعليم مفاهيم تبين وحدة البنى اللغوية المتعاقبة ومعانيها مثل أنماط الترنيم». وقد يرغب الانثروبولوجي بالتشديد على عمليات البحث التي تلقي ضوءاً على ثقافة ما أو قد يقول: «تأكد من استيعاب المتعلمين الفارق بين الطبيعة والأدوات الرمزية والمؤسسات والأشياء التي يبنيها البشر».

الاختيار بين مرامي التعليم والمقاييس والأهداف. بعد صوغ الغايات المؤقتة يقوم العقلاني بتطبيق المعيار التالي قبل القبول بتلك الغايات باعتبارها ملائمة لإنتقاء النشاطات التعلمية:

الانسجام مع القيم والوظائف. ينبغي أن تنتمي المقاييس والأغراض إلى القيم والوظائف التي تأخذ بها الهيئة الضابطة. فإذا كانت السلطات التي على رأس المؤسسة تولي قيمة للتعليم العام فيتحتم على الأغراض أن تعزز الفهم المشترك؛ وإذا كانت السلطات تولي الاعتبار للتخصص فيجب على المقاييس أن تنحو عندئذٍ إلى تكوين الاختصاصيين في حقل ما.

الشمولية. تحظى المقاييس الأكثر شمولاً التي لا تتعامل مع ضروب السلوك البسيط لدى المتعلمن بتقدير أعلى. ويمكن في كثير من الأحيان دمج مثل هذه المقاييس في مقياس واحد قوي.

الاتساق. ينبغي أن تكون المقاييس متوافقة فيما بينها، فينبغي ألا يكون لدى المرء مقاييس تؤكد على الانفتاح أو الاستفسار وفي الوقت ذاته تؤكد على الدغمائية (التصلب في الرأي) أو التسليم غير المشروط معاً.

الإمكان. ينبغي أن تكون المقاييس ممكنة التحقق دونما عظيم جهد. ولذلك يأخذ واضع المنهاج في اعتباره التوافق بين المعلم والمجتمع المحلي والتكاليف وتوفر المواد.

وبعد ذلك يوضع بيان المقاييس والأغراض التعليمية، باعتبارها دليلاً إلى تخطيط التدريس، بشكل يوضح المحتوى الذي يجب على المتعلم استخدامه، أي المجال أو الوضع الذي يجري فيه تطبيق المعرفة، ونوع التفكير والسلوك الذي يجب أن يبديه المتعلم. والغرض التالي يوضح ذلك: «في نماذج مختلفة من الكتابة (مجال) سوف يكون المتعلم قادراً على تمييز (تفكير وسلوك) الافتراضات الضمنية (محتوى)».

تتيح النشاطات التعلمية التالية للمتعلم العمل مع العنصر الرئيس المحدد على مستوى يتوافق مع ما يدعو إليه مقياس الغرض ومؤشر تحديد المستوى كذلك يمكن طبعاً توفير نشاطات موضوعة لتعليم المطالب المسبقة لتلك المهمة النهائية.

مشكلات نموذج تايلر. يمثل نموذج تايلر مذهباً انتقائياً يعتمد التوفيق بين قضايا متعارضة. فتايلر، إذ ينصح باستخدام المصادر الثلاثة في صوغ الأغراض، يواجه صانع القرار بثلاثة تصورات متصارعة عن المنهاج. فالمتعلم كمصدر يتوافق مع المفهوم الإنساني، وخاصة عند دراسة معطيات تتعلق بحاجات نفسية للمتعلم واهتماماته. أما المجتمع كمصدر فيلتزم بالتوجهات التي تأخذ بالتكيف الاجتماعي وبعض توجهات إعادة البناء الاجتماعي؛ في حين يميل الاختصاصي بالمادة بوصفه مصدراً إلى ملاحظة التصور الأكاديمي للمنهاج.

ولا يقدم إلا القليل من العون عند تحديد وزن كل مصدر من أجل تعيين أولوية مصدر على آخر. ولكن النموذج، من جهة ثانية، يوفر إمكانية تناول المتعلمين والمجتمع والموضوع كجزء من عملية شاملة عوضاً عن تناول كل جانب بمعزل عن غيره.

لا ينص النموذج على كل المعايير التي يجري بموجبها استبعاد بعض المقاييس والأغراض. فعلى مستخدمي نموذج تعيين مجموعة البديهيات الفلسفية التي يأخذون بها لغربلة غاياتهم. أما حقيقة أن المقاييس والأغراض متسقة فيما بينها فلا تشير في حد ذاتها إلى قيمة الأهداف الموضوعة.

لا يبرز في النموذج دور القيم والتحيز. بل إن القيم والتحيز تعمل في كافة النقاط في النموذج العقلاني ?في انتقاء معطيات محددة ضمن المصادر وفي استخلاص الاستنتاجات من المعطيات وفي صياغة الأغراض والانتقاء من بين المقاييس والأهداف.

ويبقى ثلاثة انتقادات أخرى. فقد أخذ النقاد على النموذج جعله صناعة المنهاج أسيرة تقليد التسلسل الهرمي حيث يأخذ أولئك الذين في القمة بوضع الغايات والوظائف التي تجعل مرامي المدرسة والمقاييس والأهداف التي تتحكم في التدريس داخل قاعة الصف ضيقة. وكانت الغايات المحددة سلفاً والتي توجه كافة الجوانب الأخرى، مثل خبرات التعلم، قد شبهته بنموذج إنتاج بما له من مدخلات (طلاب) وعمليات (خبرات تعلمية) ومخرجات (غرض محدد سلفاً أو منتج). ولكن النقد الذي وجهه أولئك الذين يكبلون نموذج تايلر العقلاني ليؤدي وظيفة إدارية غدا موضع رفض[13]. فالنموذج العقلاني هو الأسلوب الذي يلجأ إليه معظم الاختصاصيون في المنهاج لطلب الأفكار الرئيسة من كتاب تايلر المبادئ الأساسية في المنهاج والتدريس Basic Princi-pals of Curriculum and Instruction. ولكن النموذج العقلاني لم يكن يقوم على الافتراض المسبق بأن السلطة الإدارية هي المكان الحصري لاتخاذ القرار بشأن وضع المنهاج. بل كان المقصود به أن تستخدمه لجان المعلمين في مدارس معينة في تخطيط وتطوير المنهاج.

والنقد الثاني يذهب إلى أن النموذج يستغرق وقتاً لتنفيذه، ويتصل بالنقد الثالث: حسم الاختلاف حول القيم. والواقع أن المصاعب العملية التي ينطوي عليها بلوغ مصادر المعطيات الصحيحة وامتلاك القدرة على استنتاج المضامين المناسبة للمدارس يتطلب مفكرين ذوي مخيلة. ولكن النموذج لا يحسم الصراع السياسي في صناعة سياسة المنهاج حتى ولو كانت القيم المشتركة موضع قبول. ذلك أن من يوصفون بأنهم أعضاء ملتزمون يعتنقون المبادئ ذاتها قد يختلفون حول الطرق:

إن أولئك الذين يوافقون على أن الحقائق التي تحظى بالإجلال في تقاليدنا ينبغي أن تكون العناصر الأولى في المنهاج ما زالوا مختلفين حول ما إذا كان ينبغي تدريس أعمال كلاسيكية معينة بترجمتها الانكليزية، أو اللاتينية أو بالأصل الإغريقي. وقد يجادلون في إمكانية ضم دراسة فيرجيل جنباً إلى جنب مع تاسيتوس ويوليوس قيصر في وقت محدد من الدراسة. وقد يختلف هؤلاء حول المدى الزمني الذي ينبغي أن يتاح للإنجيل والنصوص الأخرى ذات التوجه الصارم. وحل مثل هذه المشكلات يقتضي طريقة للقرار، بالإضافة إلى أساس قيمي[14].

ولقد حاول اختصاصيون بالمنهاج تطوير نموذج تايلر إلى الأفضل. والمألوف أن يقوم التحسين على قلب تسلسل الإجراءات بوضع بيانات القيم التعليمية أو المرامي كخطوة أولى ثم تشذيب هذه المرامي في ضوء المعلومات المتوافرة عن المتعلمين والظروف الاجتماعية والمعرفة الجديدة في الحقول موضوع الاهتمام. وعند العمل مع طلاب أحد المناهج كثيراً ما اعمد إلى تقسيم الطلاب بصورة عشوائية إلى مجموعتين: (1) أولئك الذين يتبعون الإجراءات التي نص عليها تايلر، بدءاً من المصادر وانتهاء بتطبيق الغربلة الفلسفية والسيكولوجية، و(2) أولئك الذين يتبعون الإجراءات المعدلة بحيث تكون التوجهات القيمية واضحة قبل البحث عن المعطيات من المصادر. وأُقدِّم للمجموعتين الحقائق أو القوانين ذاتها المستمدة من كل من المصادر الثلاثة ثم الاحظ كيف تؤثر الاختلافات في تسلسل الإجراءات في عدد وأنواع الأهداف المتولدة ويوضح الجدول 5-1 التباين في الإجراءات.

إن الفارق من حيث عدد الأهداف الناجمة عن الإجرائين ونوعها كبير. ونموذج تايلر يؤدي إلى مقاييس وأهداف أكثر حول المتعلمين والمجتمع المحلي. والصعوبة التي خبرها التعديليون في الحصول على اتفاق على أهداف تعليمية أشد صعوبة من إرساء إطار عمل فلسفي بعد تعيين أهداف آنية.

النموذج المهني أو التدريبي

ينطوي التدريب عادة على غايات أضيق من التعليم. ذلك أن التعليم يفسح مجالاً لاستيعاب أغراض تشمل حياة الطالب كلها باعتباره إنساناً ومواطناً مسؤولاً. أما التدريب فينحو إلى دراسة أهلية الطالب لأداء مهنة معينة. ومع أن هذين الجانبين لا يقبلان الفصل، فثمة إجراءات متنوعة تستخدم لاستنباط أهداف تدريبية أكثر منها لصوغ أهداف تعليمية. وللنموذج التدريبي المقصود لصوغ نتائج منشودة وظيفتان: إحداهما كشف حاجات أو حرف معينة لدى القوة العاملة يجدر بالمؤسسات أو البرامج خدمتها. والغاية الثانية تكمن في تحديد كفايات معينة ينبغي تعليمها ليأخذ المتعلمون (المتدربون) أمكنتهم في الحرف المنشودة.

الجدول 5-1 مقارنة بين إجراءات تايلر وإجراءات التعديليون لتوليد الأغراض

تايلر	التعديليون
1- المعطيات	1- الفلسفة
حقائق عن المتعلمين تشير إلى أنهم لا يشعرون بالمسؤولية عن نجاحهم أو فشلهم في المدرسة. حقائق عن المجتمع المحلي تشير إلى احتمال وجود التباس إيديولوجي حول طرق التصرف والعمل والتكنولوجيا الأحدث	اعرض المرامي التي تعتقد أنه يجدر بالمدرسة أن تتخذها (تنمية معرفية، تنمية احترام حقوق الآخرين، الرغبة في متابعة التعلم، المقدرة على دخول عالم العمل) والمقاصد والوظائف والبرامج.
2- الأهداف المؤقتة	2- البيانات
أغراض مقترحة استجابة لحقائق وتعميمات.	حقائق عن المتعلمين تشير إلى ذلك وتعميمات.

3- الفلسفة

اعـرض رأيك بما تعـتـقـد أن على المدارس أن تأخـذ به من مـرامي (تنمية معرفية، تنمية احترام الآخرين، الرغبة في استمرار التعلم، القدرة على دخول عالم العمل، أو المرامي والوظائف الأهم للمدرسة والبرامج التي تراود فكرك (عامة، تقويمية، مهنية).

4- الأهداف النهائية

اقبل أو ارفض الأهداف المؤقتة على أساس قيمك التعليمية ومراميك التعليمية ووظائف المدرسة.

3- الأهداف

تستخلص الأهداف بوضع المرامي والوظائف التعليمية المفصلة نصب العينين والاستجابة للوقائع والتعميمات.

تحديد الاستهدافات المهنية تعتمد الإجراءات المتبعة لتحديد المهن اللازمة مبدئياً على دراسات وخطط قائمة. ولذلك تقوم معظم الولايات بإصدار معلومات مفصلة عن حاجة المناطق من القوة العاملة في أكثر من 400 فئة مهنة رئيسة وتبين العدد الراهن للعاملين في كل فئة، كما تعكس النمو المتوقع في الصناعة وعدد الأفراد الذين يتم استبدالهم. أما تقرير الرئيس عن الطاقة البشرية الذي تصدره وزارة العمل الأمريكية فيعرض صورة شاملة لمشكلات التوظيف التي تواجه الأمة.

وهناك مؤسسات معينة كالقوات المسلحة والصناعات الكبرى والفعاليات الاقتصادية تبين حاجتها من الطاقة البشرية، وتشير بدورها إلى أنماط التدريب اللازم. ويحاول المخططون على مستوى الولاية والمنطقة تقدير فرص التوظيف مستقبلاً وتوقع تقلبات التحرك في المنطقة والتنقل الذي يرجح حدوثه نتيجة

دخول أو خروج الشركات لمنطقة معينة. وهؤلاء المخططون يحاولون التنسيق بين البرامج التي تحدد الخدمات المهنية وتلك التي تهدف إلى تطوير الوظائف. ويأخذون في الاعتبار تحليل سوق العمل ومراجعات البرنامج وموارد المنهاج والأولويات على مستوى الولاية والمنطقة والبلاد عموماً.

ومن المألوف الإفادة من المجالس الاستشارية في أمر تخطيط البرامج المهنية. وقد جرت العادة على أن تتشكل هذه المجالس من عاملين في مجال مهني معين، ولكنها قد تتألف أحياناً من الأبوين والطلاب وممثلين عن العمال والمتدربين المتوقعين. ويفيد هؤلاء الأعضاء بتوفير المزيد من المعلومات اللازمة عما سوف يحدث في بيئة اجتماعية ونوع الموظفين الذين يريدهم أرباب العمل. كما يساعد هؤلاء بإعلام المجتمع المحلي بطبيعة القوى التي تؤثر في سوق العمل.

تحديد الأهداف لبرامج التدريب أو المقررات الدراسية. يستخدم توصيف العمل وتحليل المهام لتوسيع صلة برنامج التدريب بالوظيفة. وتوصيف العمل عبارة عن فقرة أو فقرتين تصفان المهام المطلوبة وكل الشروط غير المعتادة التي تنفذ فيها تلك المهام. ويتم فيها إدراج كافة الفئات التي تنتمي إليها المهام. ويبدأ تحليل المهمة بدراسة وظيفة معينة أو مجموعة من الوظائف. ويحاول مطور المنهاج الإجابة عن هذه الأسئلة: ما هي المهام المطلوبة لهذا العمل؟ ما هو التكرار الذي يتطلبه تنفيذ هذه المهام؟ ما هي المهارات والمعلومات التي يتوقع من المتخرج من برامج تدريب أن يحملها لكل مهمة؟

أما تعريف المهمة فهي: مجموعة من الأعمال متصلة منطقياً ويتطلبها مرمى الوظيفة. وتكون الخطوة الأولى في تحليل المهمة وضع قائمة بكافة المهمات التي قد تدخل ضمن الوظيفة. ثانياً في كل من هذه المهمات يتم تقدير التكرار المطلوب للأداء والأهمية النسبية والسهولة النسبية لتعلم كل منها. ثالثاً، يجري تفصيل المهمة بوضع قائمة بكل ما يفعله الشخص أثناء أداء كل مهمة. وجدير بالملاحظة أن كل ما ينفذ ليس من الضروري أن يطابق ما هو معلوم.

يتم التعرف إلى المهمة بوساطة المقابلات والاستبانات والتقارير المتوافرة عن الحوادث الحرجة وتحليل المعدات (هارد وير). وتظهر الملاحظة ما يفعله المستخدمون وهم تحت الملاحظة؛ أما الاستبانات والمقابلات فتكشف أقوالهم عن أعمالهم. كذلك تشير أساليب الحوادث الحرجة إلى ما يقوله الناس عن أفعالهم. فقد يصف تقرير ما عن حادث حرج يتضمن مهمة عمل معينة قام بها أحد المستخدمين بشكل شديد الفعالية أو بطريقة متهاونة ومثل هذه التقارير تنطوي على قيمة خاصة من حيث أنها تحدد الأمور الطارئة غير المتوقعة، والمهمات الصعبة والجوانب التي تتطلب تضافر الجهود في العمل. وفي هذا يجري فرز التقارير حسب الموضوع مثل التجهيزات أو المشكلات، أو مجموعة من الحوادث التي تترافق مع بعضها بعضاً. ثم تصنيف الملامح المشتركة لهذه الحوادث ضمن فئات. ثم يتم الحكم على كل حادثة إن كانت ذات تأثير أم لا وتوسم صفاتها بتوافر أو غياب مهارة ما أو معرفة. وقد تستمر عملية التصنيف وفق أبعاد من قبيل عادات العمل، والإدارة الفعالة أو غير الفعالة. ثم طريقة حل المشكلة. ومن هذه المعطيات تستنبط أغراض تدريب جديدة للمقررات الدراسية وتكتمل تقارير الحوادث الحرجة بعينات ممثلة لأصحاب الوظائف والمشرفين الذين يتفاعلون مع الموظفين.

إن تحليل الوظيفة ومعرفة السمات المميزة للمتعلمين المتوقعين هما كل ما يلزم لرسم المخطط المتوقع لأداء الطالب. ويمكن الحصول على أغراض المقرر بحساب حاصل طرح ما يستطيع الطالب أداءه فعلاً من ما يجب أن يكون قادراً على أدائه. وجدير بالملاحظة أن أهداف المقرر تختلف عن تحليلات المهمة. فالأهداف تحدد القدرات التي لا بد للمتعلم المبتدئ من امتلاكها بعد التدريب؛ أما تحليلات المهمة فتصف العمل كما يؤديه شخص على قدر كبير من المهارة. وبطرح ما يستطيع الطلاب القيام به مما يجب أن يكونوا قادرين على انجازه فعلاً يستطيع المرء تعيين أهداف المقرر. ولا يمكن الانتقال مباشرة من تحليل

المهمة إلى صوغ أهداف مقرر ما. بل إنه من الضروري تحديد أي المهارات التي تتطلبها مهنة ما ويمكن تعليمها بشكل أفضل أثناء ممارسة العمل وأي منها يمكن تعليمها ضمن دورة دراسية.

مشكلات النموذج المهني. ثمة عدة انتقادات تتناول نموذج التدريب. فأولاً، من المعتاد أن الأغراض المستمدة منه تهيئ المتعلم للعمل بوضعه الراهن عوضاً عما ينبغي أن يكون عليه. ويتصل بهذا الانتقاد الاتهام بأن النموذج مرتبط بواقع الحال، أي التركيز على الوضع الراهن أكثر منه على وضع محتمل في المستقبل. بيد أن معظم النقاد يقرون، على كل حال، بأن النموذج متقدم على الممارسة الجارية، باستنباط الأهداف من التقاليد والأعراف والخبرات الشخصية لواضع المنهاج.

أما النقد الثاني القائل أن تحليل المهمة إجراء لا يكون صالحاً إلا عند تطبيقه على جوانب مؤكدة للوظيفة. فإذا كنا نعلم ما يجب أن يقوم به الموظف في موقف ما فإن النموذج التدريبي يغدو فعالاً. إلا أن الكثير من جوانب الوظيفة، على كل حال، يكتنفه افتقاره لليقين ـ فماذا يمكن فعله على ضوء نشوء ظروف غير متوقعة، وماذا ينبغي القيام به إذا تغير الوضع؟ وفوق ذلك ليس هناك كثيرون من مخططي المنهاج ممن يعلمون كيف تجري تحليلات المهمة في أوضاع تقتضي إجراء تقديرات سياسية أو اقتصادية أو أخلاقية صعبة. ذلك أن إعداد الطلاب للتعامل مع ظروف تكون أسس القرار فيها غير واضحة أو فريدة يتطلب نموذجاً مختلفاً لتطوير المنهاج، نموذجاً لم يتحقق بعد، لكن من المرجح أنه سوف يتخذ شكل البحث النقدي كما اقترح هابرماس(15).

قصارى القول إن نموذج البحث النقدي يقتضي من المشاركين (1) الربط بين القرارات المقترحة والقواعد العامة التي تأخذ بها المؤسسة، (2) التساؤل عن صحة أو صدق القاعدة العامة في ضوء مقدار ما تلبيه من حاجات الأشخاص، (3) استخدام وزن الدليل والحجة (وليس الاستنتاج السياسي) للوصول إلى الحل الأفضل.

الإصلاح التدريجي المتقطع

الحق أن الإصلاح التدريجي المتقطع ليس نموذجاً، بل إنه في الواقع لا نموذج. ويحدث هذا النوع من الإصلاح حين تتخذ القرارات دون مراعاة الإجراء المنهجي. ففي اللانموذج تتخذ القرارات في ما سيتم تعليمه عبر عملية سياسية. وفي هذا يحاول دعاة منهاج معين تبرير الغايات التي يحملونها في عقولهم سلفاً؛ وتروق التقاليد لدعاة الأخذ بالفنون الحرة والمهارات الأساسية؛ أما دعاة العناية بالمهارات المعرفية فيستحسنون البحوث السيكولوجية والتربوية؛ كذلك يتوسل دعاة العناية بالمهارات المهنية بمكان العمل؛ ويروق لدعاة التطوير الذاتي عملية الحكم الشخصي. أما أولئك الذين يتحتم عليهم حل مسألة الضغوط من جهات متعارضة ـ من سياسيين ومجالس إدارة المدارس، والمجالس الاستشارية، وناشري الكتب المدرسية، والمربين المحترفين ـ فينزعون إلى استخدام طرق غير رسمية في اتخاذ القرارات. إلا أن الإصلاح التدريجي المتقطع استراتيجية ولها القواعد التالية:

1- فكر ملياً في ألا تحدث في الوضع القائم إلا تغييرات هامشية.

2- تجنب إحداث تغييرات متطرفة ولا تنظر إلا في قليل من البدائل السياسية.

3- ادرس النتائج القليلة الممكنة لأي اقتراح بالتغيير.

4- ليكن لك ملء الحرية أن تطرح أهدافاً تتفق والسياسة بالإضافة إلى تغيير السياسة وفق الأهداف الموضوعة.

5- لتكن مستعداً للبحث عن المشكلات بعد توفر المعطيات من مجال التطبيق.

6- اعمل معتمداً على انجاز التغيير شيئاً فشيئاً عوضاً عن شن هجوم شامل دفعة واحدة.

تقوم القرارات التي نتخذها وفق استراتيجية الإصلاح التدريجي المتقطع على افتراضات لم تمتحن وبلاغة ومصالح جماعات نخبوية، وليس على اعتبارات تعليمية. ولذلك تستخدم العمليات السياسية في حل الصراعات[16]. ولسوف نعرض في الفصل العاشر هذه العملية بالتفصيل.

يعد النموذج "مرامي 2000" مثالاً لمجموعة مرامٍ غير واقعية. فقد عرضت هذه الوثيقة السياسية ثمانية مرامٍ وطنية، مثل احتلال الطلاب الأمريكيين المكانة الأولى في العالم في الرياضيات والعلوم وتمكن كل أمريكي بالغ سن الرشد من القراءة والكتابة، وامتلاك المعرفة اللازمة للمنافسة في اقتصاد عالمي، وممارسة حقوق ومسؤوليات المواطنة. ولكن هذا البرنامج الذي وضعه حكام الولايات لدواع سياسية ثم أقره الكونغرس عام 1994 وغدا قانوناً، لم يول انتباهاً إلى إمكانية بلوغ هذه المرامي قياساً بسمات المتعلم الذاتية وقيود الزمن المتاح والموارد المحدودة. كذلك لم يؤخذ بالنقد الذي وجه إلى التعليم الأمريكي عندما تمت المصادقة على هذه المرامي. والحق أن السياسات الصناعية التي تنتهجها الحكومة والقرارات الإدارية التي يعتورها الخلل كان لها اليد الطولى في تقصير الصناعة عن المنافسة أكثر من تأثير ما لدى المدارس من عيوب. وفوق ذلك يمكن أن يؤخذ على الحكام عدم تهيئة الطلاب للقرن الحادي والعشرين، مما مرده نظرتهم إلى المنهاج على أنه مجموعة من المواد الواجب تعلمها عوضاً عن اعتباره عملية لإعداد الطلاب لمواجهة مشكلات غير متوقعة.

مشكلات الإصلاح التدريجي المتقطع في صنع المنهاج

إن التدرج المتقطع في اتخاذ قرارات المنهاج حول ما يجب تعلمه لا تختلف كثيراً عما يحدث في مجالات أخرى من الحكومة والصناعة. والواقع أن الأمر يؤدي إلى منهاج غير متوازن ومفكك. والنقص الأساس في الإجراء مرتبط بفجوات تتخلل العملية الديمقراطية: غياب المواطنين الذين يمتلكون معلومات جيدة ولهم مشاركة واسعة وينهضون بمسؤولية المبادرة إلى تحقيق تحسينات اجتماعية ولديهم مهارات العمل السياسي.

وعلى المستويين المحلي والمؤسساتي يكثر استخدام التدرج المتقطع في فترات الرفاهة؛ فتضاف البرامج والمقررات إلى المنهاج بدلاً من القرارات الصعبة المتمثلة في استبعادها. وفي ذلك ما يعني الادراك بأن الصراع حول ما ينبغي تدريسه ليس مجرد صراع أفكار وإنما هو صراع أشخاص وجماعات وعصب. وعليه فإن المنازعات التي تدور حول المرامي والأهداف لا تجد لنفسها حلاً على أساس المبادئ والمنطق والدليل، وإنما يكون الحل بالسلطة السياسية.

المنهجيات الناشئة في قرارات المنهاج

تختلف المقاربات الناشئة عن النماذج العقلانية من حيث أنها موجهة بمبادئ أكثر مما تتوجه بإجراءات محددة. وفوق ذلك، فإن عملية تحديد المخرجات المرغوبة تعتبر في مقام المرامي ذاتها. وفي هذا ليس هناك من فاصل بين الغايات والوسائل ولذلك كان المشاركون في عملية صنع المنهاج أول المستفيدين؛ وهذا ما يجعل عدداً واسعاً من الأشخاص الذين يتمتعون بالسلطة ـ المعلمون، الآباء، الطلاب ـ هامون لتطوير المنهاج. وتهدف هذه المقاربات، فضلاً عن تشديدها على التشاور والتروي، إلى إثارة وعي بالمنهاج. ويمكن تحديد ثلاث من هذه المقاربات، أي التداول والتشاور، والبحث، واكتساب الطلاب الخبرة.

التداول التأملي. توجه التداول التأملي المبادئ التالية (1) ينبغي تحديد السياسة والعمل محلياً، لا على مستوى مركزي؛ (2) لا توضع السياسة قبل الفعل بل من خلاله؛ (3) إن عملية فهم المشاركين تماثل في الأهمية المخرجات أو قائمة أولويات العمل؛ (4) لأشكال التعبير الشفهية أو التقليدية (الصيغة الأسهل لعمل المشاركين) وتدوين القرار (عرض أمين لأفكار معينة) أهمية ملحوظة.

لقد وضح كل من ستيوارد بونزر وشيرلي غرندي هذه المبادئ في وصفهما لهيئة تدريس تواجه ضرورة وضع سياسة لمنهاج مدرسي يتعلق باستخدام التكنولوجيا في المدارس[17]. وفي هذه الحالة يمر المعلمون واستشاري من خارج

المدرسة بأربع مراحل، وكل مرحلة تتضمن التخطيط وإنتاج المعطيات والتداول التأملي. وفي المرحلة الأولى يتألف التخطيط من التركيز على المقاربة المعتمدة في إنتاج المعطيات فيما يبسط المدرسون فهمهم لثقافة الحاسوب. ويكون إنتاج المعطيات بشكل عروض سمعية مسجلة من مقابلات شخصية. أما التداول التأملي فيحدث حين تعاد نسخة البيان إلى كل مشارك لدراستها بعناية وإعداد بيان مشترك.

يتركز التخطيط في المرحلة الثانية على طريقة تنظيم المعلومات المتضمنة في كل بيان مشترك. أما إنتاج المعطيات فيكون حين يلتقي المشاركون في جماعات صغيرة ويتعرفون إلى الموضوعات والاهتمامات التي يبديها كل عضو. وعند التداول التأملي في هذه المرحلة يقوم "صاحب" كل بيان بشرح النقاط الواردة في البيان بالتفصيل. أما الاستشاري فيتولى تلخيص اهتمامات المجموعة ككل ليجري توثيقها لاحقاً.

في المرحلة الثالثة يجري التخطيط على نطاق المجموعة بهدف تصنيف اهتمامات كافة المجموعات حسب أولئك الداخلين فيها (المعلمون، التلاميذ، المجتمع المحلي)، المهمات التعليمية ـ التعلمية واستراتيجيات التعليم والإدارة وتطوير العاملين. ويحصل إنتاج المعطيات في المرحلة الثالثة حين تركز الجماعات في الطرف المقابل على تصنيف المعطيات المتداولة بين الجماعات ومحاولة بلوغ اتفاق بالإجماع عبر النقاش وتبادل الرأي بين الجماعات.

وتدعو خطة المرحلة الرابعة الاستشاري من الخارج إلى أخذ المعلومات المتوفرة من المرحلة السابقة ليصنع منها صيغة بيان مدرسي حول التعليم التكنولوجي. وأما جمع المعطيات فيتألف من معرفة المعلمين ووجهات نظرهم واهتماماتهم وقضايا تتصل بالموضوع. وبعد إعداد البيان مما جرى جمعه من معطيات يعاد إلى المشاركين للموافقة عليه. ويوفر هذا البيان الأساس لوثائق المنهاج التي ترسم سياسة المدرسة حيال تعليم الحاسوب.

استفسار مشترك عن الحقائق يعتبر أحدث عمليات المشاركة المتعددة الخطوات من أجل صنع القرارات في المستويات المؤسساتية والحكومية، وهذا يتطلب شخصاً يقوم بدور الميسر الحيادي لكي يكفل للمشاركين فرصة للنصيحة في كافة القرارات ذات الصلة بتحليل وتقويم الآثار المترتبة عليها. وهنا تتساوى المعرفة المحلية المتوفرة محلياً مع معرفة الخبراء، وبذلك يجري تفادي التأخير والكلفة الإضافية التي تترتب على القرارات السياسية[18].

استفسار نقدي في تجديد المنهاج يمكن تطبيق طرق الاكتشاف الذاتي لدى الطالب في أي مستوى من مستويات سياسة صنع المنهاج، سواء كانت على مستوى المؤسسة أم على مستوى قاعة الصف. ويجري عندئذٍ تحديد جانب من المنهاج ـ سياسة معينة او مقرر دراسي أو كتاب مدرسي أو تقليد تتبعه المدرسة ـ ومن ثم يحاول المشاركون الإجابة عن سلسلة من الأسئلة: ما هي القضية أو المسألة المحورية التي يرمي هذا المنهاج إلى معالجتها؟ ما هي السوابق التاريخية لهذا المنهاج؟ ما هي الافتراضات حول التعليم المدرسي أو التعلم أو المعرفة التي تحكم هذا المنهاج؟ ما هي النتائج التي ستتبع هذا المنهاج؟ ما هي المعلومات التي سوف نحتاج إليها؟ ما الذي يفتقده هذا المنهاج؟

يتطابق البحث النقدي في قاعة الصف مع التعلم الفعال. فمنهاج جون ويلينسكي في فنون اللغة، مثلاً، يشرك تلاميذ المرحلة الابتدائية الصغار في الإجابة على السؤال «لماذا يكتب الناس؟» وهكذا يقوم التلاميذ بالربط بين السوابق من التاريخ والثقافة الشعبية وحاجتهم للتعبير. ويصبح هؤلاء التلاميذ، فضلاً عن امتلاكهم العمليات المعرفية من قراءة وكتابة، على وعي بالآثار السياسية والاجتماعية الناجمة عن امتلاك هذه القدرة[19].

وللإطار النقدي فوائده عند وضع سياسة للمنهاج مثيرة للجدل، والتخطيط لمقررات دراسية في مجالات يحتدم فيها الصراع، ففي مسألة التربية الجنسية، مثلاً، يستطيع المشاركون النظر في مطالعات نقدية عن برامج الصحة التي

تكشف عن الاختلافات بينها وفعاليتها وإمكاناتها وحدودها[20]. ويمكن للجدل النقدي حول هذا الموضوع أن يجري بعرض المنظورات التقليدية والتقدمية والتحررية والراديكالية. فيدرس المشاركون علاقات القوى المنخرطة فيها ويمكن أن يقدم مخططو المنهاج مساهمتهم التربوية بدلاً من تناول كافة جوانب المشكلة الاجتماعية أو قصر المنهاج على أن يكون شكلاً من التثقيف العقائدي.

المنهاج الذي ينشئه الطالب يتفق هذا المنهاج مع المبادئ التي تقوم عليها مفاهيم كل من الإنساني وإعادة البناء الاجتماعي. ذلك أن المنهاج متوضع أساساً في ثقافة الطلاب: امتلاكهم القدرة على القراءة والكتابة، ومستوياتهم العاطفية، وطموحاتهم وحياتهم اليومية. ومن شأن هذه الأهداف الناشئة أن تعكس الخلفية والخبرة الشخصية، بنفس القدر الذي تعكس فيه الموضوعات الأكاديمية. وليس من السهل دائماً استخدام المعلمين لهذه المقاربة، بل ولسوف يرفضها أولئك الذين يعتبرون دورهم نقل الإجابات «الصحيحة» لمسائل محددة سلفاً. وما لم يتوسط المعلمون والأقران في الأمر فإن المناهج القياسية تغدو الإنتاج المعاكس لابتكار الطالب المعرفة والمنهاج.

إن دور المعلم في هذه المقاربات التي ينشئها الطالب يقتضي دراسة حياة الطلاب ولغتهم، وتعميم المجالات التي يمكن استخدامها لربط حقائق حياة كل من الطلاب والمعلم بالتعلم. على أن المجالات تختلف باختلاف السياق، والطلاب والعصر. ذلك أن الطلاب حين ينهمكون في حوار نقدي حول تلك الموضوعات الناشئة يقومون بربط أفكارهم ذات الصبغة الملموسة بأفكار أشد تجريداً. فكلمات مثل مخدرات وعصابة قد تعني نقوداً وأمنا وهروباً. وإذا توفر التفهم لدى المعلمين يمكن للحوار أن يوسع مضامين هذه الموضوعات لتصبح أكثر إنسانية وتصل إلى طرق للنفي والتجاوز عوضاً عن التقبل السلبي لما هو قائم. ويتعلم الطلاب تعيين الأشخاص الذين يفيدون من ظروف تتداخل فيها المخدرات والعصابات وأولئك الذين يرفضون ويسحقون على أيديهم. ولقد أطلعنا توماس

غرامان على خبراته بالمنهاج الذي ينشئه الطالب في تعليم الانكليزية كلغة ثانية لعمال المزارع[21]. وغرامان يؤيد حواراً نشطاً حول الواقع بحيث يمكن مواجهة الحاجة الملحة للتصدي للمشكلات الحقيقية وحلها. فبدلاً من العناية باللغة العملية المناسبة للتعامل مع السياح أو استخدام الكلمات المصطنعة الجوفاء الموجودة في الكتب المدرسية، يقوم طلابه بتحليل خبراتهم وإنشاء مفرداتهم الأصيلة لوصف تجاربهم واستيعابها.

وبعد مناقشة الكلمات التي ولدوها مثل bonus، علاوة (حسومات متزايدة من شيكات الرواتب إلى أن يتم الحصاد)، short hoe، مجرفة قصيرة (أداة مؤلمة عند الاستخدام) يبدأ الطلاب بالتفكير في أساليب وظروف عملهم. وتصبح التحليلات التي يجرونها وبناء المعاني واختيار الكلمات لديهم أفعالاً يتغلبون بها على ما هو عند كثيرين حظهم التعس في الحياة. فيقوم غرامان باستخراج موضوعات للنقاش والكتابة بحمل الطلاب على دراسة صور ومقالات صحفية (دون تحرير خاص لتلائم من كانت الانكليزية لديهم لغة ثانية) تتضمن تلك المجالات التي في مستويات لغوية أولية. فيقوم الطلاب بقراءة ومناقشة مقالات تتناول موضوعات مألوفة. وبذلك لا يكتفي الطلاب بمجرد ممارسة اللغة بالإجابة عن أسئلة يقوم المعلمون بتعريف الطلاب الإجابات عنها سلفاً. فالهدف أن يصبح لدى المرء وعياً نقدياً أكثر، وليس أن يملك اللغة بوصفها أداة فقط.

يتطلب المنهاج الذي ينشئه الطالب الدراسة المتأنية للمعتقدات والأسس التي تقوم عليها، بهدف دعم الحجج التي تعكس طرائق ذكية لحل المشكلات. والنقطة الهامة لا تكمن في تعلم ما ينبغي التفكير فيه أو قوله، وإنما كيف يقوم المرء بالتفكير والتعبير عن أفكاره بلغة جديدة.

يعتبر التخطيط للمنهاج فرصة للتعليم والتعلم معاً. وخير شاهد على ذلك أن جوان سكوت، مثلاً، يستخدم الكلمة الفرنسية Partage التي تعني التقاسم والمشاركة، في وصف سمات هذه المقاربة[22]. فهناك أفراد وجماعات يسهمون

في تعيين الغاية دون إضاعة هوياتهم المختلفة ووجهات نظرهم. فالمشاركة مفتوحة للناس على اختلاف مشاربهم وأنواعهم الذين نجدهم في المجتمع المعاصر، وتقوم على الافتراضات التالية:

- تتحقق المساهمة بالمعرفة والمعنى بالتمحيص والنقاش وإعادة الاكتشاف.
- مصادفة الاختلافات أمر لا بد منه لإنشاء معرفة جديدة.
- الاختلاف ضروري لتغيير المنهاج.
- بالرغم من أن المعلمين يعرضون معرفة موجودة حالياً، فإن الطلاب يشاركون الآخرين في معرفتهم لإنشاء معان وغايات جديدة.

ملاحظة على النماذج والمنهجيات في بناء المنهاج

لقد انصرفنا حتى الآن إلى تناول النماذج والمقاربات لتحديد الغايات التي ينبغي على المنهاج تحقيقها. وهناك عدد من القرارات لا بد من اتخاذها لتحقيق الغايات المعلنة واتخاذ أفضل الطرائق لتقويم التقدم نحو بلوغ المرامي المقصودة. أما اختيار الغاية والمحتوى الذي يشدد عليه كخطوة أولى في تطوير المنهاج فيتم اعتباطياً. وقد علمنا عن آلان بورفيس أنه كان منكباً طوال سنوات على بناء منهاج مدرسي. ولما طلب إليه التفكير في العمليات التي أتم بموجبها تطوير وترتيب المواد لتحقيق التعلم، أدرك أن النماذج الموجودة تعرض طريقة جيدة للنظر إلى المنهاج إلا أنها لا تنبئ المرء عن السبيل لمتابعة الطريق أكثر مما يخبر المخطط الهندسي بطريقة البدء ببناء بيت. ويعلم بورفيس أن المنهاج يعكس نظرة واضعه إلى المجتمع، والناس الذين سيؤثر عليهم، وطبيعة ما سيتحقق بالتعلم. ولكنه يعتقد أن اعتبار العملية بمثابة لعبة أفضل طريقة لوصف العملية التي يتم بها بناء المنهاج.

تتركز قواعد لعبة المنهاج على القطع التالية: قيود قانونية وبنية إدارية ـ من هو صاحب القرار في المدرسة ـ المدير أم المعلم أم هيئة أبعد مكاناً؟ كيف يتوافق المنهاج المقترح مع المناهج الأخرى؟ وهناك قطع أخرى منها موقف المعلم وقدرته،

واهتمامات الطلاب ومبادئ النشاطات المتسلسلة، والنشاطات ذاتها، وقيود الزمن، والموارد. وواضح أن صوغ الغايات وتوقع النتائج المحتملة قطع هامة في اللعبة. ويذهب بورفيس إلى أن صوغ الغايات ممكن تنفيذه في ذات الوقت الذي يجري فيه اختيار وإعداد المواد، كما قد يجري التقويم في سياق وضع المنهاج أو كنقطة الانطلاق نحو المنهاج.

إن المنهاج أشبه ما يكون بلعبة تجري على رقعة ولكن امتلاك المرء لقطعها لا يعني أنه يعرف كيفية اللعب بها. فبعض اللاعبين يبدؤون ولديهم شعور بان قاعة الصف إما محكمة البناء أو منفتحة. وهناك آخرون يبدؤون وهم يحملون النظرة إلى المجتمع كما ينبغي أن يكون. وفي هذا يقول بورفيس: «بدؤوا التقويم ثم اخترعوا كلباً ليناسب الذيل[23]». وهناك من يبدأ بمعايير وأغراض بينما يبدأ غيرهم بمجموعة من المواد أو النشاطات. وآخرون يبدأون بنظرية حول المادة الدراسية.

تشير قواعد بورفيس إلى أنه يمكن للاعب أن يبدأ بأية قطعة طالما أن اللعبة تشمل كافة القطع. والقاعدة التالية في اللعبة، النظر إلى القطع كلها من حيث علاقتها ببعضها بعضاً. ثم ينبغي أن تكون ثمة رابطة بين النشاطات والغايات ونظريات التعلم. والقاعدة الأخيرة تقول أن ثمة عدة طرق للفوز في اللعبة، منها رصف كافة القطع بحيث تكون على اتصال بشكل ما ببعضها بعضاً. وهناك طريقة أخرى للفوز تقوم على جعل رقعة اللعب أقرب ما تكون إلى النموذج العقلاني بما يتضمنه من مقاييس وأهداف تحدد النشاطات التعلمية والتنظيم والتقويم. كذلك بوسع المرء الفوز بإظهار أن المتعلم قد حقق النتائج المرتقبة؛ ومؤدى ذلك أنه إذا ما حقق المتعلم الغايات الموضوعة يفوز المنهاج مهما تكن حصيلة التعلم من موضوعات أخرى. بل من الممكن فوز المنهاج أيضاً بفضل ما للمواد من جاذبية أو بسبب من حداثتها. ولكن تنازع الآراء حول الفوز يجعل المنهاج أحد أشد الألعاب إثارة للجدل في البلد.

ثمة دليل على أن لنموذج تطوير المنهاج تأثيراً على ما يتم تعليمه. فقد ظهر تأثير النماذج الثلاثة في إنشاء منهاج في الرياضيات: (1) نموذج طبيعي التركيز فيه على موضوع الدرس؛ باعتباره المصدر الرئيس لاتخاذ قرار بشأن الغايات؛ (2) نموذج مدروس يشدد على اهتمام الطالب ومشاركته في التخطيط كأساس لتحديد المحتوى؛ (3) مقاربة ظرفية تبدأ بالحاجات في وضع واقعي وتحدد الغايات والمحتوى من تحليل المواصفات المطلوبة. وتؤدي المقاربة المتمركزة على موضوع الدرس إلى البنية التقليدية للمادة الدراسية؛ أما المقاربة المتمركزة على الطالب فتؤدي إلى مجموعة من النشاطات وتطوير معمق للمحتوى؛ ومقاربة ظرفية تنحو إلى مناصرة التطبيقات الوصفية[24].

ملاحظات ختامية

كان نموذج تقدير الحاجات لتحديد المنهاج وسيلة رائجة تستخدم لوضع المنهاج. واعتبر هذا النموذج طريقة لاستعادة ثقة المجتمع المحلي بالمدرسة ودعم مصالح جماعات كانت موضع تجاهل في الماضي حين سمحت للعملاء بتعيين التعليم الذي يريدون الحصول عليه، وألا يقتصر الأمر على الانتقاء من قائمة من الخيارات الخاوية من المعنى. وهذا النموذج وثيق الصلة بتصورات المنهاج المتعلقة بالتكيف الاجتماعي وإعادة البناء الاجتماعي إنما يمكن أن يستخدمه غيرهم ممن لديهم توجهات فلسفية مختلفة.

يهتم النموذج المستقبلي، كما يعني الاسم، بظروف المستقبل أكثر من عنايته بالوضع الراهن. وهذا النموذج شكل من تقويم الحاجات ـ بمعنى أنه يتنبأ بحاجات المستقبل. وفي هذا النموذج يترتب على واضع المنهاج أن يقرر ما ينبغي أن يكون عليه حال الطلاب في ضوء المستقبل المنشود.

يعد نموذج التدريب المهني الأفضل للمؤسسات التي تدعي تهيئة الطلاب للعمل لكن ينبغي على من يستخدم هذا النموذج أن يدرك أن استخدامه ينحو إلى إدامة الوضع القائم وإغفال التغيير إن اقتضى الأمر ذلك.

وأما النموذج العقلاني فإنه من النماذج المثالية والشاملة القليلة. فهذا النموذج يروق لمن يتعامل وإياه لعنايته باهتمامات المتعلم والمجتمع وحقول المعرفة. إلا أنه في الممارسة غالباً ما يفشل واضعو المنهاج في الاستجابة لهذه الاهتمامات بدرجة متساوية. وإذا تم قبول الاختصاص باعتباره الوظيفة الأهم في برنامج المدرسة أو المقرر الدراسي فإن العبء الأكبر سيقع على كاهل الأخصائيين بالمواد الدراسية. وبالمثل فإن أولئك الذين ينتمون إلى مؤسسة يقدرون وظيفة التعليم العام ـ أي يرغبون في تطوير قيم مشتركة ويريدون جعل التربية المدرسية ملائمة لحاجات المجتمع ـ يميلون للاستجابة لقوانين المجتمع إلى حد استبعاد الاعتبارات الأخرى من اهتمامهم.

تسعى مقاربات المنهاج الناشئة إلى زيادة الوعي. بيد أن هذه المقاربات تختلف عن سواها في ما هو الوعي الذي يريد زيادته. فالنقاد الاجتماعيون يهاجمون نموذج الكفاية التقنية والمنهاج النظامي الذي أنتجه ويرمون إلى إثارة الوعي المنهاجي بالكشف عما في النموذج من نزوع إلى التصغير والحلول البسيطة والقيم الخفية وعقائد النموذج التقني ومنهاجه. ويركز أصحاب إعادة البناء الاجتماعي على تطوير وعي الطالب بجوانب القصور في المجتمع المحلي والمجتمع الأوسع بقصد تعزيز الفعل السياسي. وأما الإنسانيون في مقاربتهم الناشئة فيعتبرون المنهاج عملية تجلب ما لدى الطالب من معان واهتمامات خاصة إلى الوعي ويستخدمون التفاعلات الاجتماعية وطاقات قاعة الصف، لنشر هذه المعاني والمشاركة فيها على نطاق جاهيري وربما إحداث تحول في الأشخاص خلال هذه العملية.

ينبغي ألا تفهم غايات المنهاج بصورة ضيقة. فالمنهاج الوثيق الصلة بالظروف الراهنة ومن المرجح أن يعتني بظروف المستقبل وباهتمامات المتعلمين وبمجال واسع من الموارد الثقافية أفضل من منهاج يعتمد على التقاليد وحدها. أما القبول النهائي بما سوف يتم تعليمه أو تعلمه فحكم قيمة بيد أن القرار بالقبول، على كل حال، ينبغي أن يقوم على البرهان الذي يظهر أن الغايات سوف تكون ذات قيمة للمتعلم وبلوغها ممكن، لكن من المرجح ألا يتم تحقيقها دونما توجيه.

وكي يظل العاملون في تصميم المنهاج على اتصال بالواقع فمن المهم الاعتراف أنه سيكون هناك اختلاف في الرأي حول القاعدة المناسبة لتقويم جدارة المنهاج وستستخدم الإجراءات السياسية لمعالجة صراع القيم.

أسئلة

1- ادرس إحدى المهام التالية الخاصة بالمنهاج، وأشر إلى النموذج أو المقاربة التي تريد الاعتماد عليها في تحديد غايات المساعي التالية:

آ- تكوين رؤى منهاجية للمدرسة.

ب ـ تحديد أهداف المنهاج لبرنامج في العلوم أو الفنون أو الصحة.

ج ـ اختيار الغايات والمحتوى لمقرر تدريسي جديد.

ولتكن إجابتك معللة.

2- في استخدام نموذج تقدير الحاجات، هل ترغب في أن يكون لخيارات الجماعات الخاصة ـ الأبوان، المعلمون، الطلاب ـ أهمية متساوية أم منحها أفضلية؟ ولماذا؟ أو لم لا؟

3- قدم مقصداً ذا أهمية لديك، كالصحة أو البيئة أو الكرامة الشخصية أو مهارة في حرفة. كيف تصقل هذا الهدف ليصبح هدفاً تعليمياً؟ ماذا ينبغي تدريسه ليكون عوناً للمتعلمين للتقدم نحو هذا المقصد؟

4- اقرأ البيانات واستخلص ما ينبغي تعليمه في ضوء بيان أو أكثر.

آ- ينشئ الطلاب قضايا أخلاقية على أساس من علاقات القوة والعواقب البدنية. وهم بذلك يرون في الأخلاق القويمة قضية لا سلطان لهم عليها.

ب ـ الكبار غرباء عن بعضهم بعضاً والمجتمع عندهم لا يزيد عن عالمهم الخاص.

ج ـ الدعوة إلى فرض القانون والنظام مطلب أساسي لقيام نظام معرفي ووضوح قياسي وعقلانية في القضايا الإنسانية.

دـ الإنسان العادي سوف يبدل عمله سبع مرات وفي كل مرى يجد العمل أقل إمتاعاً مما كان عليه في السنوات السابقة.

5- ما هي في اعتقادك وظيفة المدرسة؟ هل هناك ما تستطيع المدرسة أن تقوم به بصورة أفضل من أية هيئة أخرى؟ بين كيف يمكن لإجابتك أن تستخدم في تقرير ما ينبغي تعليمه أو عدم تعليمه.

6- كيف ستؤثر النماذج الناشئة في حياتنا؟

بحوث إستراتيجية مقترحة

تقييم الأهداف في المدارس المختلفة

لعل عمل الولاية بوضع الأهداف للمنهاج في حالة من التداعي مع انتشار المدارس من كل نوع من مدارس الامتياز أو الداخلية أو الحضانة أو الطائفية. أفترى الأهداف المحلية التي تأخذ بها هذه الأشكال الجديدة من المدارس أقدر على تلبية المطلوب من تلك المدارس المجازة من الولاية؟

تعيين ديمومة معايير الأداء وتحديد المستوى

لن تكون أغراض المنهاج قابلة للبقاء إن لم يتوفر للمعلمين الوقت الكافي للتعليم من أجل تحقيقها. كرر دراسة كيندال ومارزانو[25] لتحديد ما إذا كان ثمة وقت كاف لتناول المعايير وتحديد المستوى لقاعة الصف تثير اهتمامك.

تقدير التوازن في القرارات المتعلقة بالمنهاج

هل قرارات المنهاج المدرسي أشد ارتباطاً بالتطور الاقتصادي منها بقضايا حساسة مثل توزيع الثروة ودور الولايات المتحدة في العالم؟ ادرس نماذج من أطر العمل والمعايير والكتب الدراسية والاختبارات أو سوى ذلك من المواد المرتبطة ببرنامج أو مقرر دراسي. بين المصالح التي تخدمها هذه المواد أكثر من سواها.

تحديد صدق تقويم المعلم للانجاز

اطلب من المعلمين اختيار فتى وفتاة يعتبران من أفضل "القراء" في الصف. قارن بين أداء الطالبين اللذين انتقاهما المعلم وأداء اثنين آخرين جرى اختيارهما عشوائياً.

مقارنة بين أهداف المدرسة وما يرغب الطلاب في تعلمه

اختر مدرسة أو صفاً مألوفاً. ادرس أهداف المنهاج المعلنة أو معايير المحتوى. اسأل عينة من الطلاب الذين وضعت من أجلهم الأهداف، «ماذا ترغب أن تعرف؟» «لماذا؟» كيف تكون المقارنة بين الأهداف الرسمية والأهداف الموضوعة من الطلاب من حيث مساهمتهم المحتملة في التعلم على مدى الحياة والمقدرة على التعاطف والارتباط بالآخرين؟

تقويم أهداف منهاج عالمي مقترح

عرض تجمع مؤسسات التطوير والبحث في التعليم Consortium of Institutions for Development and Research in Education (cidree @ s/o.nl) آفاقاً جديدة أمام المدارس في بلدان أوروبية. وهذه الأفاق تبتعد عن تكرار إنتاج المعرفة وتعيين درجات الاختبارات إذ بدلاً من ذلك تصنع المتعلمين والتطوير في مركز الاهتمام. فاتصل بـ CIDREE واكتشف آثار ذلك على تطور المنهاج في الولايات المتحدة.

مقارنة توجهات المنهاج على مستوى الولاية والمنطقة وقاعة الصف

قم بمقارنة أطر العمل في الولاية ومعاييرها من حيث الموضوع مع نماذج من دروس المعلم أو الوحدات التدريسية. فإلى أي حد تتفق خطط المعلم مع المعايير التي يطرحها صناع السياسة؟

المراجع الهامشية

1. John I. Goodlad et al., eds., Curriculum Inquiry (New York: McGraw-Hill, 1984), 344-350.

2. Andrew Seaton, "Reforming a Hidden Curriculum," Curriculum Perspectives 22 (April 23, 2003): 9-15.

3. Dennis Baron, "New Programs; New Programs," The Chronicle of Higher Education, Section B (Feb. 27, 2004): 1-4.

4. Jerry L. Patterson et al., Productive School Systems for a Non-Rational World (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1986).

5. Martha Nussbaum, Women and Human Development: The Capabilities Approach (Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2000).

6. Elliot W. Eisner, "Persistent Dilemmas in Curriculum Decision Making," Confronting Curriculum Reform (Boston: Little Brown, 1971), 168-169.

7. Denis Lawton, Curriculum Studies and Education Planning (London: Hodder and Stoughton, 1993).

8. Global Competition: The New Reality (Washington, DC: Report of the President's Commission on Industrial Competition, 1988).

9. Richard Elmore and Milbray W. McLaughlin, Steady Work: Policy, Practice, and the Reform of American Education (Santa Monica, CA: Rand Corporation, 1988).

10. Boyd H. Bode, "On Curriculum Construction," Curriculum Theory 5, no. (1975): 39-59; reprinted from Modem Educational Theories (New York: Macmillan, 1927), 17.

11. Maurice L. Monett, "Needs Assessment: A Critique of Philosophical Assumptions," Adult Education 29, no. 2 (1979): 83-95.

12. Ralph W. Tyler, Basic Principles of Curriculum and Instruction (Chicago: University of Chicago Press, 1950).

13. Peter S. Hlebowitsch, "Amid Behavioral and Behavioral Objectives: Reappraising Appraisals of the Tyler Rationale," Journal of Curriculum Studies 24, no. 6 (1992): 533-547.

14. Michael W. Kirst and Decker F. Walker, "An Analysis of Curriculum Policy Making," Review of Educational Research 41, no. 4 (Dec. 1971): 485.

15. Thomas McCarthy, ed., The Critical Theory of Jurgen Habermas (Cambridge: MIT Press, 1981).

16. Evans Clinchy, "Sustaining and Expanding the Educational Conversation," Phi Delta Kappan 76, no. 5 (Jan. 1995), 352-355.

17. Steward A. Bonser and Shirley A. Grundy, "Reflective Deliberation in the Formulation of a School Curriculum Policy," Journal of Curriculum Studies 20, no. 1 (Jan./Feb. 1988): 35-45.

18. C. J. Andrews, Humble Analysis-The Practice of Joint Fact-Finding (Westport, CT: Praeger, 2002).

19. John Willinsky, The New Literacy: Redefining Reading and Writing in the Schools (New York: Routledge, 1990).

20. Luciana Laguna and David M. Hayes, "Contraceptive Health Programs for Adolescents: a Critical Review," Adolescence 28, no. 10 (summer 1993): 347-361.

21. Tomas Graman, "Education for Humanization: Applying Paul Freire's Pedagogy to Learning a Second Language," Harvard Educational Review 58, no. 4 (Nov. 1988): 433-449.

22. Joan Scott, The Campaign Against Political Correctness (Bloomington, IN: UP, 1986).

23. Alan C. Purves, "The Thought Fox and Curriculum Building," in Strategies for Curriculum Development, Jon Schaffarzick and David Hampson, eds. (Berkeley: McCutchan, 1975), 120.

24. Carl Frey, Alfons Frey, and Rolf Langeheime, "Do Curriculum Development Models Really Influence Curriculum?" Journal of Curriculum Studies 21, no. 6 (1989): 553-559.

25. J. S. Kendall and R. J. Marzano, Content Knowledge: A Compendium of Standards and Benchmarksfor K-J2 Education, 3rd ed. (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2000).

مراجع مختارة للقراءة

DOYLE, WALTER. "Curriculum and Pedagogy," in Handbook of Research on Curriculum, Philip Tacker, ed. New York: Macmillan, 1992,486-516.

McNEIL, JOHN D. Curriculum: The Teacher's Initiative. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 2002.

SEEL, NORBET, M., AND SANNE DUKSTRA, EDS. Curricula, Plans, and Processes in an Industrial Design: International Perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004.

الفصل السادس

تطوير واختيار فرص التعلم

إحدى الغايات الثلاث لهذا الفصل هي نقد المبادئ التي توجه تطوير فرص التعلم في قاعة الصف ـ أي النشاطات والخبرات والدروس والتفاعل بين المتعلمين والظروف التي يقوم المعلمون بترتيبها. والغاية الثانية، وصف كيفية تنفيذ مختلف تصورات المنهاج. ويصادف القارئ في هذا الفصل نافذة لعرض طرق استخدام التكنولوجيا في التوجهات المختلفة للمنهاج. أما الغاية الثالثة، فدراسة المحكات المستخدمة في اختيار المواد التعليمية مثل الكتب المدرسية والأفلام والبرمجيات.

كان يتوقع من المعلمين في التسعينيات من القرن الماضي توفير تجارب غنية ومتنوعة ملائمة لما لدى الطلاب من نقاط قوة واهتمامات، أما اليوم فإنهم، على النقيض من ذلك، أشد عرضة للحرمان من العمل في تطوير المنهاج إذ يطلب منهم استخدام نشاطات محددة سلفاً يجدونها في الكتب المدرسية المجازة، وإتباع معايير للتعليم معتمدة رسمياً. وبالرغم من أن المعلمين يعتمدون على جوانب معينة من خلفية الطلاب واهتماماتهم وما تعلموه سابقاً على أيدي معلمين آخرين، فإن هذه الخطط إنما تحظى بالقيمة بسبب مساهمتها في الأهداف التي يتضمنها المنهاج الرسمي. ومع ذلك فالأمر يتطلب إبداعاً من المعلم ليجعل الدروس مؤثرة فعالة بحيث يقوم المعلمون والطلاب بتنفيذ منهاجهم الخاص بطرق كثيرة.

يجري تكييف التدريس بأفضل صورة حينما ينهض به معلمون لديهم قدر من الحساسية لاستجابات المتعلم وقادرون على التعلم من الطلاب وتنويع أساليب التدريس وفق نظريات التعلم. فالمعلمون يعدلون المنهاج ليلائم حاجات طلابهم بمئات الطرق، بإعداد نشرات ووضع الترتيبات لمحاضرين زائرين، وابتكار ألعاب

تعليمية وتصميم رزم تعليمية، وتنظيم زيارات ميدانية، وترتيب عروض أصيلة، واقتراح دراسات مستقلة، وطرح أسئلة جديدة. ويدرك المعلمون أن المواد التدريسية المتوفرة عاجزة عن أن تلائم متطلبات كل طفل. فكأنما الكتب المدرسية وإرشادات المنهاج وسوى ذلك من المواد التعليمية الأخرى الموضوعة من أناس خارج قاعة الصف بمثابة طرق سريعة، تناسب التخطيط العام لكن على المعلم التحول عنها أحياناً وسلوك طريق مختلف لتقديم ما هو أشد ملاءمة للمتعلم الفرد أو لمجموعة من المتعلمين. ومن المعتاد أن يقوم المعلمون بتطوير المنهاج وتعديله للأسباب التالية:

1- يحتاج المتعلمون الأفراد فرصاً تعلمية تكون أقرب إلى خلفيتهم الحالية ومستوى الإنجاز لديهم. وقد يحتاج الطلاب إلى شروح مستقاة من أمثلة مألوفة أو واجبات أبسط أو أكثر تقدماً مما كان قد طرح من قبل. وأحد الأمثلة على ذلك إنشاء درس في اللغة لطفل من غير الناطقين بالانكليزية.

2- يطرح المتعلمون الأفراد أو مجتمعهم المحلي أسئلة ملحة أو يعانون من مشكلات تؤدي إلى نشاطات ومواد جديدة.

3- يرغب المعلمون في توفير فرص محفزة. ولذلك يوجدون فرصاً تعلمية وفق مبادئ محفزة كالتالي:

أ- الاختيار. يقوم المتعلمون بالاختيار من بين الفعاليات وتقدم مجموعة من الفرص لتلائم هدف المتعلم وأسلوب التعلم.

ب- المنفعة. تشجع الفرص المتعلمين على استخدام ما تعلموه لإرضاء حاجات بدنية وسيكولوجية لم تتم تلبيتها وتلبية دوافع مثل الفضول والاستكشاف والمعالجة اليدوية.

ت- الصلة بقيم أخرى. تجعل الفرص المتعلمين على اتصال بنشاطات أو أشخاص يحظون بتقدير عال.

ث- الاهتمامات. ترتبط الفرص باهتمامات خاصة لدى المتعلمين المعنيين.

ج- النماذج. يتم اختيار الأقران الأكبر سناً، والأبوين وسواهم من الأشخاص البارزين بوصفهم نماذج يقتدى بهم.

ح- النجاح. يجري تكييف المواد التقليدية لضمان النجاح، بما في ذلك الحث والتذكير والمعايير المرنة وإفساح المجال أمام المتعلمين لإدراك نجاحهم.

4- تنطلق اهتمامات المعلمين وقدراتهم وأسلوبهم من مواد معيارية مفضلة أو ضرورية.

معايير لتعليم ذي أثر في تطوير المنهاج في الصف الدراسي

يتأثر المعلمون في تخطيطهم لدروسهم بمعايير مهنة التعليم، بالإضافة إلى محتوى المعايير القومية العامة ومعايير الولاية والمنطقة. فهناك معايير قومية شاملة للمعلمين قامت بنشرها منظمات مثل المجلس القومي للمعايير المهنية الذي يصادق رسمياً على براعة المعلمين المتمرسين والمجلس القومي لاعتماد تأهيل المعلمين الذين يشرفون على ممارسة المهنة من خلال لوائح التقويم التي يصدرها. وهناك اتحاد (كونسورتيوم) دعم وتقويم التعليم الجديد ضمن الولايات الذي فرض على الولايات وضع اختبارات لقياس كفاية المعلم. وتهدف اختبارات الأداء هذه إلى تقويم قدرة المبتدئ على تطبيق مبادئ البنائية المعرفية Cognitive Constructivism، أي، هل يستخدم المعلم أفكاراً يحملها الطلاب واستراتيجيات تفرض تحديات صعبة؟ هل يتيح المعلم للمتعلمين فرصاً لعرض ومناقشة أفكار متنوعة ويقوم بتطبيقها في مجموعة من البيئات والظروف[1].

تتواءم معايير التعليم مع المرامي الأكاديمية الجديدة الرامية إلى تمكين الطالب من استيعاب المفاهيم وتطوير سوية التفكير لديه ونقل المعرفة. ويبين الجدول 1-6 تأثير معايير التعليم التي تضعها الولاية على فرص التعلم كما يدركها الطلاب.

الجدول 6-1 معايير التعليم وتصورات الطالب لفرص التعلم

المعايير	التصورات
1- جعل الموضوعات مفهومة	«نبدأ بمشكلة كبيرة وصعبة ويقوم كل طالب بمحاولة حلها». «نبحث عن طرق مختلفة لحل المشكلة». «نشرح حلولنا». «نبحث عن الأنماط والعلاقات».
2- إشراك الطلاب في التعلم	«قمنا بحل معظم المشكلات». «إننا نعرف كيف نقدم العون ونتلقاه». «إن الطلاب الآخرين والمعلم يصغون إلي حقاً». «تجعلني الصفوف التي أقوم بتدريسها أتفحص معتقداتي». «أولاً، نعمل منفردين لنمتلك شيئاً مشتركاً ثم نتناقش ونتجادل في جماعات صغيرة أو مع الصف كله».
3- تصميم الخبرات التعلمية	«نختار، ونصمم، ونعدل، وننفذ، ونقوّم مشاريعنا». «ننفذ مشاريع مفيدة لمدرستنا والحي الذي نسكنه». «نجمع المعلومات والموارد من المجتمع المحلي». «مشاريعنا تصل بين الرياضيات والعلوم واللغة والفنون».

4- إنشاء بيئات تعلمية فعالة والعناية بها	«نطبق ما نتعلمه في أوضاع خارج المدرسة». «نسعى لامتلاك معلومات جديدة لحسم مناقشات تجري بيننا». «كل واحد يعبر عن آرائه ويعللها». «إني أعلم متى أقدم المساعدة ومتى أحجبها».
5- تقويم التعلم	«إني أختبر نفسي لأتحقق إن كنت قد استوعبت الموضوع فعلاً».

في تقويمهم للخطط التي وضعها المعلمون للمنهاج يستخدم المقومون الذين يستندون إلى المعايير، المحكات التالية لتعيين من بلغوا مستويات الإنجاز:

- الدخول إلى المنهاج. توفر الخطة فرصاً للمشاركة الفعالة للطلاب كافة ومعالجتهم لما تعلموه بالتلخيص والتحليل والتأمل.
- تصميم التدريس. يجري التدعيم والتوسع في التعلم استجابة لحاجات الطالب، بما في ذلك التحديات الجديدة وهناك توازن بين (آ) التركيز على الأفكار الرئيسة والمرتبطة بالمعاني ونمط أرقى من عمليات التفكير العليا؛ و(ب) نشاطات سوف تجعل الطالب على اتصال بوقائع وإجراءات ومواصفات أساسية. ويأخذ التصميم في الاعتبار التنوع (الثقافي والسيكولوجي) القائم في الصف.
- المشاركة الصفية. تفاعلات مقترحة تعمق تفكير الطالب على النقيض من الحصة الشكلية للأسئلة والأجوبة.
- التقويم. تظهر الخطة كيفية تحليل الطلاب لأعمالهم وأعمال سواهم. وتشير إلى الطرق المختلفة التي يستطيع الطلاب بوساطتها عرض معرفتهم وعميق فهمهم.

تعتبر معايير التعليم القائمة على الآراء البنيوية في التعلم موضع جدل. فأصحاب إعادة البناء الاجتماعي يأخذون على هذه المعايير غياب الخطاب النقدي والأفعال التي تنتصر للعدالة الاجتماعية. ويخشى الإنسانيون من أن تؤدي المعايير إلى إضعاف المسؤوليات الأخلاقية لدى المعلمين وتوحيد المقياس للتوقعات لدى المعلمين والطلاب على حد سواء. كذلك يعتقد الذين يزعمون الحرص على الوضع الأكاديمي والمنهاج أن معايير التعليم الجديدة بتشديدها على المشاريع والبحث القائم على فروع المعرفة المتداخلة فيما بينها لا بد من أن تفشل في توفير ما يلزم من معلومات ومهارات واسعة لاستيعاب موضوعات مستقلة ومنفصلة عن بعضها بعضاً. وأما أولئك الذين يحملون جدول أعمال غير منظم أو ينحون إلى الخصخصة فيعارضون تطبيق المعايير المهنية للمعلمين لأنها مقيدة ببرامج ومقررات تعليمية سمتها الانحياز إلى علم التربية والتعددية الثقافية بدلاً من النظر إلى جودة التعليم كنتاج لمعرفة المادة الدراسية والقدرة اللغوية.

المبادئ المتعلقة بتطوير فرص التعلم

كان جون آموس كومينيوس (1592-1670) سباقاً إلى طرح مبادئ المنهاج الحديث مسترشداً بالطبيعة في توجيهه لعلم التربية. وكان من بين مبادئه ما يلي:

- قم بإعداد العقل ليتلقى المعرفة الجديدة.
- انتقل من العام إلى الخاص.
- انتقل من السهل إلى الأصعب.
- اتبع التطور الطبيعي لدى المتعلم.
- فكر ملياً في كيفية استخدام المحتوى[2].

وفي التاريخ الحديث للفكر المنهاجي طرح رالف تايلر خمسة مبادئ لتطوير الخبرات التعلمية: (1) الممارسة الملائمة، (2) الرضا، (3) النجاح، (4) المقاربات المتعددة، (5) النتائج المتعددة[3].

الممارسة الملائمة. رأى تايلر مبدأ الممارسة الملائمة بوصفه السياق للوسائل ـ الغايات حيث الأغراض (الغايات) تحدد الفرص التعلمية (الوسائل). وهكذا فإن هذا المبدأ يستخدم عموماً من ذوي التوجه الشمولي للنظام. التعلمية تمكن الطالب من ممارسة ما تسعى الأغراض لتحقيقه. فإذا كان الغرض تطوير مهارة حل المشكلات، فلدى الطلاب فرصاً لحل المشكلات وليس مجرد مراقبة الآخرين وهم يحلونها.

والتطابق بين الممارسة والنتيجة التعلمية المنشودة يختلف من حال إلى حال. فلتحقيق غرض مثل السباحة، لا بد أن يتدرب الطلاب بالممارسة العملية في الماء. فالفرص العملية هامة لتعلم المهمات الإجرائية؛ بيد أن المعرفة القائمة على المفاهيم يمكن اكتسابها دون امتلاك ممارسة مطابقة للوضع الذي يقتفيه الغرض المقصود. ذلك أن من المهم في التعلم المفاهيمي أن تقوم الأوضاع التي تعكس العملية (تمارين تحاكي الواقع وتدريبات جزئية ومتخيلة ورمزية لحل مسائل مستعصية) بإثارة صور ذهنية للمفاهيم والعلاقات المركزية. وإنه لأمر مفيد ان تقدم للطلاب تدريبات على مهمات مصطنعة ليس لها شبه ظاهر بعالم الواقع وإنما شأنها أن توجه انتباه الطالب إلى الجوانب الصعبة الحاسمة في أوضاع عالم الواقع [4]. ومع استخدام الحاسوب يتوفر المزيد من فرص التعلم التي تحرر الطاقات الذهنية (الذاكرة) من أعبائها وإلا لكانت تتشغل بمهمات غير ذات جدوى.

تهيمن على المنهاج الشمولي للنظام النظرة إلى التخطيط التي تعتمد على قطبي الوسائل والغايات وهي عنصر ثابت في تخطيط المعلم للدروس. لكن هناك، على كل حال، بين العديد من المدرسين الإنسانيين والأكاديميين الجدد، من

يجعل الوسائل تتقدم على الغايات بإهمالهم تعيين الأغراض أو الأهداف سلفاً لكنهم يوفرون نشاطات استكشافية يجد من خلالها الطلاب الموضوع والأدوات التي ينتفعون بها فيما يعالجون موضوعاتهم المدرسية ويتفحصون خياراتهم.

الرضا. يذهب مبدأ الرضا إلى أن من شروط الفرصة التعلمية أن تكون مرضية للمتعلم. ذلك أن القدرات المعرفية، كما سلفت الإشارة في الفصل الأول، لا تضمن النجاح. بل ينبغي على الشخص المعني أن يحب ما هو جيد لديه. فإذا لم يستمتع الطلاب بالعملية لن نجدهم يجتازوا الحدود إلى الآفاق غير المكتشفة. والرضا يستمد من مصادر عدة. وتوحي البحوث التي أجريت لاستقصاء تجربة التدفق إلى أهمية النشاطات التي توفر التحدي المستمر وموافقة المجتمع وتلبية الحاجات المادية؛ كذلك فإن النجاح ذاته يساهم بالشعور بالرضا. ثم إن الشباب والعديد من الأشخاص الأكبر سناً يجدون أن البراعة اليدوية، أي النشاطات التي تسمح لصنع الأشياء أن يجري دون عائق، أو التحكم بالآلات أو بناء شيء ما جديد أو معالجة الأشياء ـ مرضٍ للمرء. وهناك أيضاً التنافر أو التعارض ـ التعرض إلى أوضاع جديدة ومحيرة، وأحداث غريبة ومتناقضة. ويرد إلى الخاطر هنا مثال على ما نقول، روبرت بريغو، المدرس الخبير بالفيزياء، الذي يستلقي على سرير من المسامير ويقوم مساعده بوضع لوح من الخشب المليء بالمسامير فوق صدر بريغو ويضع فوق ذلك كتلة خشبية فيها جمر متقد ويأخذ المساعد بضرب اللوح بالمطرقة على أنغام موسيقى الموت حتى يتحطم، ثم ينهض بريغو مبتسماً. فالمدرس هنا أثار اهتمام التلاميذ قبل أن يدفع بهم للبحث عن النظريات وراء هذه العروض.

وإن التفاعل مع آخرين من ذوي الأهمية، مثل الأهل والأصدقاء، غالباً ما يكون مدعاة للرضا. وعلى العموم فإن الاحتشاد ـ أي النشاطات التي تجمع بين التفكير والشعور والحركة البدنية ـ يلقى قبولاً حسناً.

والحق أن الناس يختلفون في شعورهم بالرضا تجاه نفس النشاط. ولذلك كانت هناك محاولات لتكييف النشاطات التعلمية لتلائم أساليب التعلم. وقد يكون لأساليب التعلم أبعاداً مختلفة. فالبعد المعرفي يشير إلى الطرق المختلفة التي يستوعب بها الطلاب المعلومات وينظمونها؛ والبعد العاطفي هو تأثير استجابات الطلاب الاجتماعية والانفعالية على تعلمهم؛ وأما البعد الفيزيولوجي فيشير إلى العناصر السمعية أو البصرية أو اللمسية المساعدة في عملية التعلم وكيفية تأثر المتعلم بالضوء والحرارة وتصميم الغرفة؛ كذلك يتناول البعد السيكولوجي القوى الداخلية مثل احترام الذات لدى الطالب.

وهناك أسباب تحمل المعلمين على القلق حالياً لأن بعض الطلاب يتوجهون أكثر نحو الأداء ـ يرغبون في الانتهاء سريعاً وبشكل صحيح من أجل الحصول على درجة جيدة بدلاً من توجههم نحو التعلم واستيعاب مجال المهمة قيد المعالجة. وإننا لسنا متأكدين مما إذا كان هذان التوجهان ثابتان بتأثير من الشخصية أم قابلان للتعديل بفعل تغير الظروف في قاعة الصف.

ويلحظ المعلمون أيضاً النماء المعرفي لدى المتعلمين في صفوفهم، ويعتقدون بأن المتعلمين ذوي النمو المتدني يغدون أفضل حالاً حين يتم توجيههم عن كثب، كأن يتلقوا دروساً مباشرة؛ بينما يتعلم الطلاب ذوو القدرة المعرفية العالية بشكل أكثر فاعلية حين يترك لهم حرية الاستقصاء ويتلقون من المعلم أو سواه مجرد إشارات[5].

النجاح. يتطلب مبدأ النجاح اتخاذ قرار فيما إذا كان النشاط التعليمي ضمن حدود إمكانات الطالب. ذلك أن خبرة الطالب السابقة أفضل منبئ بالنجاح: فما يعرفه الطالب من قبل يحدد ما سوف يتعلمه من النشاط. ولذلك يقوم المعلمون بتصميم النشاطات التي تصل المحتوى الجديد بخبرات الطالب السابقة وتعليم المتطلبات اللازمة مسبقاً لأداء الوظائف الهامة.

كذلك فإن نظرية فيغوتسكي ـ ما يؤديه الطلبة اليوم بمساعدة أحد الأبوين أو المعلم سوف يؤدونه غداً دون مساعدة من أحد ـ يتم تطبيقها[6]. ففي البداية يكون المعلم أو الزميل قدوة أو موجهاً لنشاط الطالب؛ وفيما بعد يجري اقتسام المسؤولية بين المعلم والطلاب. وفي النهاية يتولى الطلاب المسؤولية كاملة. وقد لا تكون الخبرة الناجحة أمر يسيراً. ولكن الحق أن الوظائف الصعبة والمربكة هي الأفضل للاستيعاب الناجح.

وكانت شيلا توبياس، الخبيرة في المخاوف من مادة الرياضيات، قد ابتكرت طريقة في تحليل تدريس الرياضيات والعلوم بهدف تعيين مكامن الصعوبة في هذه المواد. وقد اكتشفت ما يلي: (1) افتقار الطلاب للإطار المفاهيمي والمعرفة المسبقة. وقد عبر أحد الطلاب عن ذلك بقوله: «لم يكن لدي طريقة للتمييز بين الهام وغير الهام». (2)غالباً ما كان شرح البرهان يؤدي إلى الاضطراب والتشويش عوضاً عن التوضيح. كان بوسعي متابعة ما يتم وصفه ولكن لم يكن بوسعي فهم ما يحدث فعلاً في الموضوع الموصوف». (3) كانت المحاضرات تمضي وفق مسالك محددة سلفاً مما جعل من الصعب على الطلاب إبطاء حركة القطار. (4) كان الطلاب بحاجة لمزيد من الوقت لاستيعاب الأفكار. (5) كانت الكلمات المستخدمة في العرض مدعاة لإثارة التشوش في أذهان الطلاب. فالصفر عند المدرس يقع في الوسط بين الزائد والناقص، بينما معناه عند الطالب غياب أو فراغ. (6) كان الطلاب يهتمون بالموضوعات التي تتعلق بالأسباب (لماذا)؛ بينما اهتمام المدرس ينصب على الموضوعات التي تتعلق بالطريقة (كيف)[7].

عند التخطيط للنجاح يؤخذ في الاعتبار أحياناً متغيرات الوضع، بما في ذلك الجنس والعرق، والعوامل الاقتصادية الاجتماعية بالإضافة إلى أسلوب التعلم. بيد أن مراجعة توماس غود وديبورا شتايبك للأدبيات التي تتناول الفروق الفردية في قاعة الدراسة تخلص إلى أن متغيرات الوضع لا توفر أساساً منهجياً لتخطيط

التدريس[8]. فالفكرة القائلة أن كافة الفتيات والفتيان يحتاجون مستوى معيناً من فرصة التعلم من المرجع أنها خاطئة على الأقل في 60% من الحالات. كذلك نجد أن مشكلة ملاءمة النشاطات للطلاب ذوي القدرات العالية والمنخفضة كبيرة. وفي الصفوف التي تتفاوت فيها قدرات الطلاب تتحدد النتائج جزئياً وحسب بالمقدرة؛ إذ أن توقعات المدرس والطلاب بالنجاح والجهد وغير ذلك من العوامل الأخرى تضارع في الأهمية ما لاختيار المحتوى وتنظيمه من أهمية.

المقاربات المتعددة. يمكن استخدام نشاطات عديدة مختلفة لبلوغ الغاية ذاتها. وقد وجدت أنه حين يقدم للمعلمين الغرض ذاته يقوم كل معلم بوضع مقاربة فريدة لتحقيق هذا الغرض. وجدير بالتنويه أن أكثر جوانب التعليم إمتاعاً وفائدة أنه يجعل الإبداع ممكناً. ومع ذلك، فالدراسات تشير إلى أن المدرسين يجنحون إلى الاعتماد على الكتب المدرسية والنشاطات التي تعتمد على الورقة والقلم، عوضاً عن مراكز النشاط والمشاريع، وتمارين المحاكاة، والمناقشات والمسرحيات والاستقصاءات ووسائل الإعلام والتأمل. ومن الأسباب التي تجعل المدرسين يقصرون في اعتماد البناء الاجتماعي للمعرفة ارتباطهم بنشاطات ومواد تقليدية تقوم على علم النفس السلوكي. كذلك يشدد المدرسون على النشاطات المتصلة باللغة والمنطق والرياضيات أكثر مما يشددون على النشاطات المتعلقة بالموسيقى والإحساس بالحركة والمكان والعلاقات بين الأشخاص ومعرفة الذات. ومع أنه من الممكن وجود عدة أسباب للافتقار لنشاطات ممتعة غنية فإن مك نيل يعزو ذلك إلى الوضع التنظيمي في المدرسة الذي يقلل الجهود المبذولة لهذه النشاطات حيث أن الإداريين يشددون على النظام وانضباط الطالب (السلوك) عوضاً عن تقدير إبداع الطالب في إنشاء المعرفة أو دعم التعليم والتعلم[9].

المخرجات المتعددة. لسوف يكون دوماً، بمعنى ما، نتائج متعددة لنشاط تعلمي واحد حيث يقوم كل طالب أو طالبة بتفسير وتطبيق الأفكار التي تدور في قاعة الصف بطريقته الخاصة، وذلك بالاعتماد على خبرته السابقة. وبمعنى آخر، إنه

أدعى للاقتصاد ترتيب النشاطات التعلمية التي يرجح أن تسهم في النتائج المتعددة المنشودة. ذلك أن المنهاج الذي يتيح دراسة حادثة تاريخية في إطار الجغرافيا أو الكتابة والفكر النقدي والأدب وما شابه يوفر إمكانية متزايدة لمضاعفة النتائج.

فرص تعلمية لنظام تفكير أعلى

نظراً للإقبال الشديد في الوقت الراهن على تعليم نظام تفكير عالي المستوى لكافة الطلاب أجد أنه من المناسب تقديم عرض للظروف الملائمة لبلوغ هذه الغايات. كان جون غودلاد قد اقترح ضرورة إحداث تغيير هام في وقت التدريس المخصص للنشاطات التعلمية على اختلافها إن أردنا أن يشهد حل المشكلات والابتكار تحسناً. وينصح غودلاد أن يتم إيلاء 70% من التدريس لفرص التعلم الذي ينطوي على عمليات التفكير العليا[10]، عوضاً عن تكريس 70%من التدريس الموجه لمستويات التعلم التقريرية والإجرائية، كما هي القاعدة حالياً.

ويحدد والتر دويل المهمات الأكاديمية ذات المستوى الأعلى بأنها الواجبات التي تتطلب فهماً أكثر ما تتطلب تذكراً أو أداء روتينها أو رأياً[11]. ومهمات الاستيعاب لا تختزل في الغالب بشكل خوارزميات يمكن التنبؤ بها. فكتابة فقرة وصفية، مثلاً، لا تختصر بإتباع خطوات معينة وإنما تكون باستخدام إجراءات مركبة وعملية تنفيذية عالية المستوى لتوليد منتج . ويجب ألا يكتفي الطالب باستيعاب الإجراءات بل عليه أيضاً أن يحيط بالأسباب التي تجعلها تعمل وأين يكون موضعها في التطبيق.

إننا نطرح في الفصل الحادي عشر أسئلة تتصل بأفضل الطرق لتعليم التفكير، مثل: «أيهما أفضل أن يتم التطوير ضمن مجال موضوع الدرس التقليدي أم خارجه؟ ولكننا سوف نتناول في الوقت الحالي الإرشادات العامة لتطوير

نشاطات تعلمية لحل المشكلات والتفكير المبدع والابتكار، مشددين على عمليات توليد المعاني بدلاً من المهارات العادية. ولسوف نعتني كذلك بتناول شروط التعلم الضرورية إذا كان المراد تغيير معتقدات الطالب لتتخذ اتجاهات أكثر جدوى.

انتقال التعلم وحل المشكلات

يحدث الانتقال كلما أثر تعلم سابق في ما يجري تعلمه في وضع مختلف. ولتعزيز الانتقال على نطاق واسع، يركز المدرسون على مبادئ عامة مجردة ثم يدرسون متى تطبق هذه المبادئ ومتى لا تطبق. كذلك يرى الطلاب كيف يتمثل مبدأ أو مفهوم ما في سياقات عديدة وكيفية توضيح ذلك في أشكال مختلفة، كالجداول والقصص والرسوم. ومن النشاطات المناسبة إشراك الطلاب في البحث عن صيغ متشابهة قد تكون ذات نفع أو لا تكون.

من المهم التشديد على أن الانتقال والاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة يتعززان في ظروف تعلمية تطرح في البداية صعوبات في التعلم بل وتضعف الأداء أثناء التدريب. وهذا اكتشاف يعاكس الاعتقاد الشائع بأن في الأداء الناجح أثناء التدريب مؤشراً على التعلم يمكن الثقة به. وفي الواقع أن الأخطاء التي تحدث أثناء التدريس أساسية في تعزيز الانتقال[12]. ويعتبر المعنى (أي تشكيل خطة) الأساس لحل المشكلات، بما في ذلك القدرة على تعلم مهمة جديدة. ويقوم الطلاب أثناء تناولهم مشكلات ليس لها حل جاهز باستعراض مختلف الوقائع والأفكار. وتجدر الإشارة إلى أنه دون بنية مفاهيمية (خطة) لتحليل المشكلة ومعالجة مختلف عناصرها، لن يقيض للطلاب النجاح. لذلك فإن تعليم حل المشكلات لا يتركز فقط على الممارسة في استخدام مفاهيم أساسية ومخططات للنظر إلى ظاهرة معينة حيث يكتسب الطلاب آليات لتحليل الوقائع والظروف التي لا بد من دراستها ولكن يجب أن تؤخذ في الحسبان طرق تفعيل التشابهات ذات الصلة في هذا المجال. وكثيراً ما يقول الأشخاص الذين يعجزون عن حل مشكلة ما أنهم كان يمكن أن ينجحوا لو صرفوا وقتاً أطول في حل عناصرها الحاسمة قبل الأخذ بأية إستراتيجية.

ويعتمد حل المشكلات كذلك، على الجمع بين المعرفة واستراتيجيات الوعي بعمليات المعرفة كامتلاك خطة وتحديد المشكلات الفرعية ودراسة الحلول البديلة (العصف الذهني). وينبغي أن يتوفر للتلاميذ فرص تعلمية تقدم إجراءات عمومية لحل المشكلات في أوضاع لا تكون فيها تلك المشكلات مبينة بشكل واضح، ولا تتوفر فيها كل المعلومات اللازمة، ودون خوارزميات أو إجابة صحيحة تعين على الأمر. ومع ذلك فإن امتلاك إجراءات حل المشكلات في مجال معين قد يكون أكثر نفعاً من تعميمات الإجراءات.

تهدف مقاربة جون أغاسي لتعليم حل المشكلات إلى توجيه نشاط الطلاب الطبيعي فيما يسعون إلى اكتساب المعرفة[13]. ولذلك فإن المشكلة تقوم دائماً على اهتمام الطالب ورغبته في المعرفة. ولإيضاح المشكلة يبدأ النشاط بالتعبير عن ضيق الطالب أو اهتمامه. ويساعد تحليل البيان المبدئي للاهتمام في توضيح المعرفة من منظور الطالب. وقد يشكل الشعور بوجود قصور نقطة البداية لتطوير المشكلة.

لطريقة اغاسي في تناول حل المشكلات نقطتي قوة عظيمتين: (1) ليس من المرجح صوغ مشكلة تتجاوز قدرات الطالب أو المرحلة التي بلغها من النمو، و(2) لن تكون المشكلة تافهة لأن الطالب يبين أهميتها لذا يمكن السعي لإيجاد حل لها. ويتبنى الطالب تفسيرات صحيحة في ظاهرها حول كيفية إيجاد حل لها وقد يغير الخطة فيما المشروع يمضي إلى الأمام. فإذا انهارت الخطة فيجب أن يكون الطالب قادراً على إعادة صوغ مشكلة واضحة ومحددة ووضع خطة لحلها.

وهناك مقاربات مماثلة نجدها في التعليم الاستراتيجي وهي ترمي إلى تمكين الطالب من بناء المعاني بوساطة نشاطات تعلمية أو بنى نظرية تأخذ في الاعتبار الخلفية المعرفية والأنماط المنظمة واستراتيجيات الوعي بعمليات المعرفة[14]. والتعليم الاستراتيجي يبدأ بما ينشط المعرفة المسبقة لدى الطالب بحيث يوضح

الطلاب طريقتهم في التفكير في مشكلة ما. ثم يتلقون العون في ما بعد لمواجهة المفارقات أو التناقضات الظاهرة بين افتراضاتهم والظاهرة التي يدرسونها. وبعد أن يدركوا الفجوات تسنح لهم الفرص لتكوين معان جديدة وامتلاك مفاهيم بديلة ليتمكنوا من وضع تصورات جديدة. فعلى سبيل التوضيح، يقوم الطلاب بحساب عدد المربعات المتعاقبة التي تلامس قطر كل من المستطيلات التي رسموها على ورق بشكل مربعات، محاولين معرفة كيفية ارتباط ذلك العدد بأبعاد المستطيل. ثم يناقش الطلاب ما معنى «ملامسة» مربعات الشبكة. ويعقب مناقشة اكتشافات الطلبة كتابة تقرير عن تلك الاكتشافات يشير إلى أن كانوا قد توصلوا إلى «نتيجة» نهائية.

وترد بعض الدلائل على تطور حل المشكلات من دراسات أجراها خبراء قاموا بما يلي (1) وصف مشكلة ما بالتفصيل قبل محاولة الحل، (2) تحديد المعلومات ذات الصلة التي تلائم تحليل المشكلة، و(3) تعيين الإجراءات الممكن الإفادة منها في وصف وتحليل مشكلة ما[15]. وجدير بالملاحظة أن الخبراء ينزعون إلى البحث عن أنماط أو مبادئ قابلة للتطبيق بينما يتولى المبتدئين معالجة المظاهر السطحية.

الإبداع

كما هو الحال مع حل المشكلات كذلك يمكن تعزيز الإبداع ليس بمعرفة الكثير عن مجال إبداع شخص ما وحسب بل وبالتشجيع على انتقال التدريب من موضوع إلى آخر والبحث عن مبادئ مشتركة والتأكيد على التماثل، والتشبيه والاستعارة وتبين المكافئ الرمزي في أكبر عدد ممكن من الصور الحسية والوسائل كالألعاب التخيلية. وواضح أن الإبداع ممكن تغذيته بطرق أخرى: بمنح الطالب استقلالية، وتفادي الانتقاد والرفض ثم بتشجيع الطلاب على حل المشكلات بأنفسهم دونما تدخل من الخارج.

يعتبر بعضهم أن الإبداع قدرة ذاتية، بالرغم من أن المبدعين ليسوا سواسية فيما بينهم. فنجد دين كيث سيمانتون يميز بين (آ) إبداع وظيفي حيث ينشغل بحل إحدى المشكلات اليومية، ولديه القدرة على التكيف مع التغير، و(ب) ابتكار أصيل أو الخروج بشيء لم يقم به أحد من قبل وله تأثير على تفكير الآخرين ومشاعرهم ونهجهم في الحياة[16].

يعتبر ريتشارد شتيرنبورغ الإبداع قراراً يمكن أن يتخذه الناس إن توفرت لهم الشجاعة للمضي في الطريق الذي يختارونه ـ تحديد المشكلات التي تعترضهم بطرق فريدة، وتحليل التعلم الذي حصلوا عليه، بغية إهمال ما لا فائدة لهم منه، وإقناع الآخرين بقبول أفكار رفضت في البداية والتغلب على عقبات موضوعة في دربهم والتسليم بأن أفكاراً أفضل سوف تحل في نهاية المطاف محل أفكارهم[17].

وقد يتساءل المرء هل يمكن تعليم الأطفال الإبداع؟ لقد قام الراحل إي. بول تورانس بتحليل نتائج 142 دراسة في الأدبيات التي تناولت آثار المحاولات لتعليم مهارات التفكير المبدع فكانت النسبة الإجمالية للنجاح 74% [18]. ويعتقد بعض المعلمين أن من الأجدى تعليم المهارات الإبداعية مباشرة في مقررات منفصلة عن بقية المنهاج. فقد قام ادوارد دي بونو، مثلاً، بتطوير مجموعة مستقلة من المواد بغرض مساعدة الطالب على التعامل مع أوضاع جديدة[19]. ويطرح دي بونو مجموعة من المشكلات غير المكتملة ثم يشجع الطلاب على وضع قائمة تلحظ الجوانب الايجابية والسلبية والمثيرة للاهتمام، في كل حل بديل، ويدفع بهم إلى رؤية المشكلات المألوفة وغير المألوفة بطرق جديدة. ومن جهة أخرى كشفت فيراجون شتاينر عن دلائل على تنشئة عقول مبدعة ويمكن أن تشكل جزءاً لا ينفصم من أي منهاج[20]. فقد أجرت أكثر من مئة مقابلة مع رجال ونساء مبدعين ثم اطلعت على الأوراق الخاصة لعدد من الفنانين والعلماء البارزين وبينت أن هؤلاء الأشخاص أفادوا أشد الفائدة من ألعابهم أيام الطفولة ـ الاستمتاع بالطبيعة والأجهزة والكتب.

لدى الأطفال في كل مكان دافع إلى المعرفة والدهشة والاختراع لكنهم فيما ينمون ويكبرون يفقدون ما حباهم الله به من موهبة تجعلهم يغوصون في ما لديهم من خزائن المتعة والخيال. وإذا ظل الشعور بالدهشة في التجربة المبكرة متقداً فبفضل مساعدة راشد يمتلك الرعاية والمعرفة. ومعظم المساهمين العظام يختارون أحد الأبوين أو معلماً أو مرشداً (بشكل مباشر أو مقيم على بعد) أعانهم في عقد حوار بين الأجيال فيما هم يتشربون قيم مجتمعهم ويجرون حوارهم الجديد منتقلين من المعروف إلى الجديد ومن الاحتجاب إلى الاستكشاف. ومفتاح الإبداع لدى هؤلاء إنما هو اهتمام مستمر بأمر ما. فهم يتذكرون انشغالهم أيام اليفاعة باللعب والأفكار والعالم. وكذلك انشغالهم في طفولتهم باللعب والأفكار والصور والأسئلة مما أعطى القوة لحياتهم العقلية. وفي حالة آينشتاين كانت الأسئلة التي طرحها حول الفراغ والزمن تعود إلى السنوات المبكرة من حياته وهي في بساطتها أشبه بالأسئلة التي يطرحها الصغار، لولا أن الإجابات التي جاء بها كانت بفعل ما لديه من قدرة على التركيز.

تركز الاقتراحات بشان توفير فرص للتعلم ترمي إلى الإبداع على إنشاء مناخ مناسب للحضانة وتحرير ذلك العقل من التأثير المعيق للاكتشاف. فحري بالمعلمين أن يتلقوا الأفكار المبتكرة التي يعرضها طلابهم باحترام وتقدير ويظهروا لهم أن أفكارهم ذات قيمة. ويفيد في هذا الأمر أن يتخذ المعلمون موقفا يتسم بالسهولة والمرح أكثر من التقويم بحيث تتاح للصف الحرية من ضغط الوقت.

ابتكار معرفة جديدة

بالرغم من أن المعرفة كانت تعتبر تقليدياً بأنها معتقدات تجيزها عموماً السلطات فإنها قد تشتمل أيضاً على معتقدات يعتنقها فرد يستطيع إقناع آخرين بصحتها. ويقصد بكل فرص التعلم، بمعنى عام، أن تغير أو توسع المعتقدات التي يحملها الطالب. ولكن عوضاً عن القول للطلاب أن معتقداتهم خاطئة ومواجهتهم بما تعتبره السلطات حقيقة، فإن الكثير من المعلمين يقومون الآن بترتيب مواقف

يكشف فيها الطلاب عما يدور في رؤوسهم ويقومون بعقد المقارنات بين المعلومات الجديدة ووجهات نظرهم الراهنة، ويشاركون الآخرين في معالجة التناقضات للوصول إلى فهم جديد.

وتتزايد الفرص باطراد ليتمكن الطلاب من استقصاء الظواهر والأفكار والقيام بتخمينات ومشاركة الآخرين في الفرضيات، ومراجعة تفكيرهم الأصلي. والافتراض الكامن وراء هذا الاتجاه نحو الاستدلالية أنك تستطيع أن تقول للطلاب كل شيء، لكن لا تستطيع أن تملي عليهم الاعتقاد بصحتها إلا إذا استدلوا على ذلك بأنفسهم. طبعاً يستطيع الطلاب ترديد إجابة صحيحة على سؤال في اختبار أو أن يظهروا فهماً جيداً لأفكار جديدة، لكن ليس من المرجح أن يتصرفوا وفق المعلومات أو الاعتقاد إن كان في ذلك ما يخالف معتقداتهم الراهنة.

لدى علماء النفس أسئلة حول صلة الاعتقاد بالمعرفة والتغيير[21]. ومن هذه الأسئلة تلك التي يترتب على الإجابات عنها آثار على فرص التعلم.

- إذا اعتقد معلم بأن المعرفة التي تقدمها السلطات المرجعية مؤكدة وافترض معلم آخر بأن هذه المعرفة غير مؤكدة مؤقتاً وستواجه بالدحض ببرهان مقنع، فكيف ستختلف فرص التعلم في قاعة الصف لدى كل منهما؟

- إذا كان الطالب الذي يعتقد بأن المعرفة يجب أن تصدر عن السلطات، ينتمي إلى طبقة يتجادل الأقران فيها ويتمازحون فيما بينهم، فهل يبدل الطالب من معتقدات هؤلاء أو يهجرهم أم أن هؤلاء سيحملونه على تغيير معتقداته؟

- إذا كان لدى الطلاب نزوع إلى طلب البرهان واستخدام المنطق في الأحوال المألوفة ولكن دون أن يحصل ذلك في بيئة المدرسة، فكيف يستطيع المعلمون حمل الطلاب على نقل نزعتهم النقدية من خارج المدرسة إلى تعلم الموضوعات الدراسية داخل قاعة الصف.

كان من بين أوسع الدراسات حول استجابة الأفراد للأفكار المتعارضة والعوامل التي تحملهم على التحول إلى معتقد جديد تلك الدراسة التي أجراها كلارك تشين ووليم بريور[22]. فهذان المؤلفان يصفان ما يفعله الطلاب حين يواجهون معطيات تناقض معتقداتهم وتغير تفكيرهم. فيتحتم على الطلاب حين تعرض أمامهم معلومات أو معطيات تخالف معتقداتهم، الإجابة على ثلاثة أسئلة: (1) هل المعلومات قابلة للتصديق؟ (2) كيف يمكن تفسير هذه المعلومات؟ (3) كيف ستتغير الآراء التي أحملها حالياً لكي توافق المعلومات؟ يبين الجدول 6-2 سبعة طرق يستجيب فيها المتعلمون للأفكار التي تتناقض مع الأفكار التي يعتقونها؟

الجدول 6-2 تعليل الاستجابات للأفكار المتناقضة

العوامل المؤثرة في الاستجابات	الاستجابات على الأفكار المتناقضة
هل أصدق المعلومات؟	
لا	تجاهل، رفض، إبعاد، تعليق القرار.
نعم	إعادة التأويل، تغيير بسيط، تغيير الاعتقاد
هل أستطيع تفسير المعلومات؟	
لا	تجاهل، إبعاد، تعليق القرار.
نعم	رفض، إعادة التأويل، تغيير بسيط، تغيير الاعتقاد.
هل ينبغي تغيير اعتقادي؟	
لا	تجاهل، رفض، إبعاد، تعليق القرار، إعادة التأويل.
نعم	تغيير بسيط، تغيير الاعتقاد.

ثمة عدد من الشروط التي تؤثر على طريقة الأفراد في الاستجابة للأفكار المتناقضة: المعرفة المسبقة ووجود تفسير بديل، ونوعية المعلومات الجديدة، ومدى العناية بمعالجة المعلومات المتناقضة.

إذا تضمنت المعرفة المسبقة للطلاب اعتقاداً راسخاً يرضي الأهداف الشخصية والاجتماعية يغدو من الصعب تغيير هذا الاعتقاد. وبدلاً من ذلك فإن الشخص المعني سوف يرفض عندئذٍ الفكرة أو يستبعدها أو يعمد إلى إعادة تفسيرها، أو يبقي الفكرة الجديدة معلقة. وإذا لم يتوفر للاكتشاف الجديد تفسير جيد رجح عندئذٍ آلا يقبل به المتعلمون. وإن الدقة والثبات والتطبيق الواسع والبساطة (القدرة على استيعاب الفكرة)، هذه كلها من صفات التفسير الجيد. ومع ذلك فإن المتعلمين يقبلون أحياناً بفكرة جديدة دون استيعابها بشكل كامل. والمعلومات التي تتصف بالصدق سوف لن ترفض، لكنها قد تلقى الإقصاء، أو تخضع لإعادة التأويل، أو قد تؤدي إلى تغيير ضئيل في آراء المتعلم. ويمكن أن تتعزز المصداقية بالاستعانة برأي خبير يجعل العرض خال من التحيز، ويحتكم للطرق المقبولة في جمع المعطيات وتحليلها وتكرار نسخها، مما يسمح للطلاب بالملاحظة المباشرة. ومن الطبيعي، أن المرء يعتبر المعلومات التي تبلغه صادقة إن كانت تتفق مع ما يعتقد به. وأما إعادة التأويل فالأرجح أن يكون حين تتسم المعلومات الواردة بالالتباس. فالمعلومات التي يحيط بها الالتباس تتيح للمتعلمين تأويلها لكي تنسجم مع الإطار الفكري السائد حالياً. والعامل الأساسي المؤثر في الاستجابة للمعلومات الجديدة إنما هو الانخراط في القضايا بما في ذلك تمحيص الآراء المتضاربة ومحاولات تبرير ما فيها حجج وتعليلها للآخرين.

وبوسع المعلمين مساعدة الطلاب في إنشاء معرفة جديدة بوساطة (1) تهيئة الفرص التي تكشف الأسباب التي تجعل معتقدات الطلاب راسخة؛ (2) تعزيز التثقيف حيث يقوم الطلاب دورياً بمناقشة الآراء البديلة والبحث في الاستجابات وتقويم البراهين؛ (3) مساعدة الطلاب على رؤية أن المعرفة ليست وضعاً ساكناً وإنما هي عملية تغيير. ومن الأمثلة على ذلك قيام المعلمين بعرض قضايا ومشكلات غير محلولة بعد، ويتركون للطلاب القيام بالتفسير دون أن يخبروهم برأي الخبراء أو ربما يشغلونهم بدراسة أي الأفكار المتنافسة مدعومة بشكل أفضل. ولكن يجدر بالمعلمين الا يغفلوا أهمية مساعدة الطلاب على بناء الأرضية اللازمة للمعرفة المتصلة بموضوع أو مشكلة وإيضاح بعض الأساليب لدراستها.

ومن المرجح أن يغير الطلاب آراءهم إن توفرت البدائل من الآراء والأفكار. وعندما يثمر اكتشاف غير موجه فمن الممكن تقديم فكرة بديلة لأولئك الذين لم يتوفر لهم اكتشافها بمجهودهم الخاص. ومن شأن استخدام الطلاب التشابهات والنماذج والأمثلة وتمحيص معطيات الواقع أن يساعدهم على استيعاب الرأي البديل. وينصح كثيراً بمناقشة ما ينبغي اعتباره معلومات موثوقة. بالإضافة إلى الإحتكام للمعطيات المستمدة من عالم الواقع التي يعرفها الطلاب لكن قد لا يدركون أهميتها.

ويصدق ما تقدم على الدعوة إلى عرض القضايا بأن يقوم الطلاب بعرض تجاربهم اليومية ومحاولة تبرير أفكارهم. وجدير بالذكر أن النموذج المألوف للنشاطات التي تؤدي إلى تغيير المفاهيم يبدأ عادة بمشكلة أو وضع تكون فيه النتيجة غير معروفة بعد. ثم يقوم الطلاب بإجراء توقعاتهم للنتيجة أو عرض الحلول. ويعرضون في مجموعات صغيرة تأويلات مختلفة ثم يقومون فيما بعد بتقويم ما لديهم من أفكار متعارضة وآراء متصارعة على أساس الخبرات الشخصية. كما يقومون في الوقت ذاته بتشذيب فهمهم والإشارة إلى ما حملهم على تغيير معتقداتهم لتناسب الأفكار الجديدة.

إجراءات لتطوير نشاطات تعلمية

إن اختيار فرص التعلم لا يماثل تطويرها فبعض الناس يستطيع تطبيق معيار في الاختيار بين كتب مدرسية مختلفة ومواد أخرى، لكن هؤلاء لا يملكون المقدرة أو الاستعداد لإنتاجها. ثم إن المقدرة على الإفادة من هذه الفرص في مرحلة التفاعل مع المتعلمين يتطلب مهارات إضافية. ذلك أن التطوير فن إبداعي ويسمح للمطور بحرية التعبير عن قيمه وأسلوبه. وكما سبقت الإشارة في الفصل الأول من هذا الكتاب فإنه يمكن تصنيف أساليب التطوير وفق الفئات الرئيسة في المنهاج.

التوجهات الراهنة في تطوير النشاطات التعلمية

الإرشادات الإنسانية. يضرب المنهاج الإنساني جذوره في كل من فردية الحركة الإنسانية التي قامت في عصر النهضة وما عرفت به من التشديد على البيئة الشخصية والحرية الفردية والنمو كأفضل طريق إلى حياة مليئة وغنية، والمذهب الطبيعي في القرن الثامن عشر الذي كان ثورة على الفكر الارستقراطي اللامبالي. وكان المنادون بهذا المذهب يقدسون العواطف والمشاعر ويعتبرون التربية ليس إعداداً للحياة وإنما هي الحياة ذاتها. ويعتقدون أن النشاطات التي تنشأ بشكل طبيعي عن اهتمامات التلاميذ وحاجات الحياة هي الأجدر بأن تصوغ المنهاج.

على النقيض من توجهات المناهج الأخرى؛ فإن فرص التعلم التي يتيحها المنهاج الإنساني، ليست مخططة حسب سلسلة الوسائل ـ الغايات. بل الحق أن الكثير من المربين الإنسانيين يعتقدون أن الغايات ربما تظهر بعد معاينة الفرصة. ولعل الطلاب أنفسهم يضعون الخطط لبلوغ هدف بعيد وتتوفر لهم حرية واسعة لمتابعة طريقتهم المعتادة. وإذن كيف للمرء أن ينشئ خبرة إنسانية أوسع؟ إن الإجابات التي تصدر عن الإنسانيين الجدد تقع في ثلاث فئات:

1- التشديد على التعليم؛ باعتباره تحويلاً للطالب، وليس بوصفه نقلاً للمادة الدراسية. وتعتبر خطط التدريس والكتب المدرسية والمقررات الدراسية وغير ذلك من الوسائل المصممة لتشكيل المتعلمين بطرق معينة أقل أهمية من التفاعل مع الطالب. إذ أن التفاعل بين الأشخاص المرتبط بالعلاقات بالمعلم يؤثر على نمو التلميذ. كذلك فإن الإنسانيين يهتمون بطرائق التعليم ومراحل التفاعل في التدريس أكثر مما يهتمون بتقديم التخطيط. والواقع أنه ينبغي أن يكون التخطيط للفرص والنشاطات والخبرات عملية تعاونية مشتركة بين الطلاب والمعلم وفيها تحاط أهداف الطالب بالاحترام.

وهذا التشديد يتخذ اتجاهات عديدة. فقد يعني أن المعلم يعد للأمر بتطوير إجراءات التعليم التأملي وديناميكيات الجماعة وطرائق تدريب الحساسية مما قد يكون مفيداً في إطلاق طاقة الإبداع لدى المتعلمين. وقد يعني أن المعلمين يستبقون ما سيحملونه إلى الطلاب بوساطة "معرفة" أنفسهم. ويسعى هؤلاء المعلمون إلى ملاحظة ما لديهم من أحكام مسبقة وتحيز ومخاوف وهوى؛ وسوى ذلك من السمات التي تؤثر على قدرتهم على العناية بالطلاب والشعور بهم والتعاطف معهم. وكما سلفت الإشارة في الفصل الأول، ينصح باستخدام المسرح ومطالعة كتب السيرة الذاتية والنشاطات التي تعبر عن استجابة القارئ كطريقة يفهم بها الطلاب أنفسهم.

2- إنشاء بيئة لا تعيق النمو الطبيعي. إن الدليل الأكثر عمومية إلى تطوير فرص التعلم يركز على ظروف التعلم. فعلى وجه الإيجاب يتضمن إنشاء الظروف الجيدة للتعلم الاهتمام بشروط مثل الصفات الشخصية لكل طالب واهتماماته وأنماط نموه؛ وغنى البيئة؛ والمناسبات التي تشدد على الكمال وتشغيل كافة الحواس؛ والإفادة من كل فرصة للدهشة والحيرة؛ والمناسبات التي تجعل المتعلم يشعر بالاستقلال بمواجهته المشكلات وحيداً.

أما على الوجه السلبي، فنجد بعضهم يحذر من أن مثل هذه البيئة يوحي بأنه ينبغي ألا تكون المعايير تتجاوز قدرات المتعلمين، وتحملهم توتراً عظيماً وتجعلهم يواجهون نقداً مدمراً، وتفكيرهم محكوم بالحلول الموضوعة سابقاً للمشكلات، والامتثال للتقاليد، واعتبار الانجاز نتاجاً للتشابه أكثر منه منتجاً فريداً، وينكر عليهم الاختيار.

3- ترتيب الأوضاع بحيث يحدد المتعلمون ما سوف يتعلمونه. فالمعلم بوصفه منظماً يأخذ في اعتباره الشروط المادية، بما فيها الوسائل الآمنة والأشياء الجميلة، ثم يستخدم منها ما يمكن للمتعلم أن ينتفع به. كذلك فإن البيئة الثقافية أيضاً مسؤولية ينهض بها المعلم ذو النزعة الإنسانية. فالتفوق

الثقافي في حقول الموسيقى والرسم والأدب، والمواد العلمية والأجهزة الموسيقية والمواد الفنية قد تشكل هذه كلها دعوة للتعلم. كما يمكن التخطيط لترتيب البيئة الاجتماعية وتهيئتها. ولعل الارتباط بالآخرين في مجموعة من المشاريع المشتركة يسمح للطلاب ذوي النشاط الذاتي بالتجاوب معها، وبفضل الدافع لتحقيق الذات لديهم يحققون عملية التعلم.

إرشادات إعادة البناء الاجتماعي. يرغب الدعاة إلى إعادة البناء الاجتماعي أن يستخدم المتعلمون المعرفة والمعلومات لتحسين جودة القرار الشعبي الذي يحدد لنا شروط الحياة التي نعيشها. ولذلك كانت نشاطات الطلاب التعلمية تجمع بين المعرفة والعمل على إحداث التغيير في المجتمع. وفيما يلي الخطوات العشر الأساسية التي تقوم عليها عمليات تطوير فرص التعلم:

1- اختيار فكرة لفرصة تعلم. قد يتأمل المطور في موضوع أو مشكلة مثل الرأي العام أو الانتخابات أو وسائل الإعلام أو صيانة البيئة مما له أهمية لدى الطلاب ويتعلق بأهداف المدرسة والمقرر الدراسي. ومن أفضل مصادر الأفكار المتعلقة بفرص التعلم. القضايا والمشكلات التي يعاني منها المجتمع المحلي. كذلك فإن الصراعات المستمرة وقضايا القيم من مجالات التعلم المقترحة. ومن الموضوعات الجديرة بالدراسة قضية اللامبالاة تجاه الرفاه العام، أو أهمية الاطلاع على القضايا العامة وإطلاع الآخرين.

2- استقصاء الفكرة. السؤال الجدير بالعناية: «ماذا بوسع الطلاب القيام به حيال قضية أو مشكلة إلى جانب دراستها؟». ففرصة التعلم تتطلب لدى من يأخذ بإعادة البناء الاجتماعي قيام الطلاب بتصرف مسؤول سواء بالعمل مع جماعات من المجتمع المحلي أو توفير المعلومات أو اتخاذ موقف حيال القضايا المطروحة. وقد يوفر الطلاب معلومات لأشخاص معينين عن قضية عامة في محاولة منهم للتأثير فيهم لمناصرة وجهة نظر ما، أو خدمة المجتمع المحلي، أو العمل مع أو مثل المواطنين الراشدين.

3- إعداد خطة للعمل. ليست عمليات المسح والزيارات الميدانية والمقابلات ما يقصده أصحاب إعادة البناء الاجتماعي بالعمل. ومع أن هذه الفعاليات قد تسهم برفد مرحلة العمل ودعمها إلا أنها لا تشكل مبادرة عمل بالمعنى السياسي للكلمة. ولأن جوهر الفعل المدني قائم على تحويل المعرفة إلى عمل، إلا أن نشاط الطلاب الذي يسقط الإقناع وصنع القرار وهلم جراً، لا يعتبر باعثاً على الرضى. إذ أن التخطيط يعني التفكير في الفعل أو المشروع المنشود ـ كتنظيم منبر عام، مثلاً، وكيف يقوم الطلاب بتنفيذ المشروع.

4- اختبار مطابقة الفكرة أو المشروع للواقع. يستطيع الطلاب أداء عمل جاد في المجتمع المحلي ـ مثلاً، كمساعدة أشخاص على الخروج للإدلاء بأصواتهم في الانتخابات، وخوض حملة لمناصرة أحد المرشحين، وعرض قضايا عامة. وأصحاب إعادة البناء الاجتماعي لا يعتبرون المحاكمات الساخرة، وتقلد منصب رئيس البلدية يوماً واحداً، وعمل الاستفتاء السريع أمراً جدياً؛ بل إنها تعتبر عندهم من قبيل تمثيل الأدوار. فالعمل بالنسبة لهم يجب أن يمثل وعداً بالمساهمة في حل موقف معقد وأن ينظر إليه الطلاب باعتباره هاماً.

5- تحديد الغايات التعليمية التي يسهم المشروع أيضاً في تحقيقها. وقد تشدد غايات المشروع على قدرات مثل الإقناع وامتلاك المعلومات وبلوغ الاستنتاجات الصحيحة، ونزوع نحو الاعتراف بالآخرين، وقبول تحمل المسؤوليات، ووعي نقدي بنهج المؤسسات في رعاية مصالح معينة ومناهضة أخرى.

6- تحديد نطاق فرصة التعلم. يجب أن يخضع المشروع إلى حدود معقولة من حيث الزمن والجهد. فيجب أن يتوفر للطلاب ما يكفي من الوقت والجهد. فيجب أن يتوفر للطلاب ما يكفي من الوقت لإكمال مرحلة العمل. كما

ينبغي أن يكون المشروع موجهاً وذلك لتحقيق أفضل النتائج. ومن الأفكار في هذا الصدد تخطيط المشروع بحيث يدور حول عمل مجلس المدينة في موضوع معين عوضاً عن تخطيطه ليدور حول مصلحة واسعة مثل الحكومة. فاجعل المخطط يتضمن تلك النشاطات الضرورية لبلوغ أهدافه وحسب. وقرر منذ البداية موعداً معيناً لإنهاء المشروع واستحضر هذا التاريخ يومياً في ذهنك. إن الاعتبار السادس يتحقق حين يكون التعليم قد حدد تصرف الطالب في عمل معين ورتب المهام المناطة به؛ ويرر الوقت اللازم لإكمال المشروع.

7- إشراك آخرين في المشروع. أشغل مدير المدرسة وآخرين من أهل المنطقة الذين تكون مساعدتهم مرغوبة.

8- وضع لائحة بمصادر المعلومات الأساسية. ادرس إجراء المقابلات واستطلاع الرأي العام، والانترنت، والمسوح، والزيارات.

9- اختيار مواد الدراسة. قم بجمع الكتب المدرسية والكتيبات والأفلام وسوى ذلك من المواد التي تتصل بموضوع المشروع ولها صلة بالغايات التعليمية.

10- ضع خطة للتقويم. قم بتصميم خطوة تقويم لتحديد المكاسب والخسائر الحاصلة نتيجة المشروع.

الإرشادات الشمولية. لقد سبق لنا تحديد الخطوط العامة لإجراءات تطوير الناتج الشمولي في الفصل الثالث. ومع أن بعض الذين في المعسكر الشمولي يقومون بتكييف مقاربات مفاهيمية للتدريس، وخاصة في الجهود لربط الأفكار ضمن مادة الموضوع وإدماجها في بنية المتعلم المعرفية القائمة، فإن التوجيهات السائدة التي يستخدمها مخططو حركة المسؤولية والعسكريين ومؤسسات أخرى تود فرض وضع موحد في المنهاج ما تزال مستمرة لفرض الإجراءات التالية[23]:

1- حدد ما ينبغي تعلمه. يقوم المحتوى والمعايير والأداء بتوجيه التطوير. ويجب أن تكون المعايير محددة بما يكفي لمنع الالتباس في ما يتوقع من المتعلم أن يعرفه ويؤديه في أوضاع معينة أو في قاعة الصف. وجدير بالذكر أنه كثيراً ما يتم إجراء اختبار بعدي أو إجراءات أخرى للإشارة إلى انجاز السلوك النهائي المرغوب وذلك لمتابعة تعيين كافة أبعاد المهمة التعلمية.

2- قم بتحليل المهمة. ثمة جهود تبذل بوضع قائمة تحتوي كافة المهارات والمعرفة المطلوبة مسبقاً لكي يستطيع المتعلمين تنفيذ الأداء المطلوب وفق المعايير. وبعد وضع هذه القائمة يجب على المطور أن يعين أياً من هذه المتطلبات السابقة سوف يتم تعلمها في الفرصة التعلمية وأيا منها سوف تعتبر «مدخلات سلوكية» (متطلبات سابقة يتوقع أن يؤديها المتعلم عند الدخول إلى الفرصة التعلمية).

3- حدد المجموعة السكانية المقصودة. عند هذه النقطة يمكن الحصول على فكرة عن المتعلم المنتظر. وفضلاً عن المهارات اللازمة للدخول يمكن للمطورين استخدام الخصائص المميزة مثل الفروق الثقافية وأساليب التعلم والشخصية والاهتمامات.

4- قم بصوغ القواعد لتطوير المواد أو النشاط أو الناتج. إن الأسئلة المدرجة أدناه تمنح المطور توجهاً وتحدد سمات البرنامج التعلمي أو النشاط.

أ- عرض المفهوم. هل يتم تعليم المفهوم بوساطة الأمثلة التي تقود إلى التعميم (الطريقة الاستقرائية) أم يقدم التعميم ويلي ذلك الأمثلة (الطريقة الاستنتاجية)؟

ب- نمط الاستجابة. هل يشارك المتعلم بنشاط في الحديث والكتابة واللمس؟ وإضافة إلى الاستجابة العلنية الصريحة هل هناك استجابات خفية مستترة؟ ما هو التكرار المتوقع من المتعلمين للاستجابة العلنية الصريحة؟

جـ- استنباط الاستجابات الصحيحة. كيف يمكن مساعدة المتعلمين على القيام بالاستجابة الصحيحة والتعلم؟ هل يمكن تصنيف كافة الاستجابات بين خطأ أو صواب؟ هل يمكن تأكيد ذلك مع تكرار الأسباب المقدمة في تبرير صحة الاستجابة؟ هل يمكن حث المتعلم على تقديم الجواب الصحيح بإشارات كما في التلميحات البصرية، والأسئلة، والرموز والوسائل اللغوية الأخرى؟

د- تعلم متعاقب. كيف يمكن ضبط ومراجعة الأغراض الثانوية التي تظهر على الطريق؟ هل يطلب من كافة المتعلمين اتباع النظام ذاته؟ هل سيكون ثمة مجال «للتفريع» (لحظة خيار يقدم فيها للطلاب مادة بديلة حسب استجاباتهم السابقة)؟

لقد قدم التعليم بمساعدة الحاسوب، في بواكير استخداماته مقاربة تكنولوجية للمنهاج يركز فيها مصمم البرنامج على أغراض معينة ويجري تحليلاً للأغراض الثانوية، ثم يقرر اعتماد إستراتيجية لتقديمها.

إرشادات الأكاديميين المتعلقة بمواد التدريس إن الفرص التعلمية عند الأكاديميين تتألف أساساً من البحث والمشكلات والاستقصاءات التي تتطلب جمع وتحليل المعطيات. والمراجع لذلك شبكة الانترنت والكتب المدرسية وأشرطة الفيديو ودليل المعلم والأدوات المخبرية. وهذه المراجع تتضمن أدوات تستخدم في التعبير عن صدق المحتوى والطريقة في حقول معينة. وإن تنظيم المراكز الخاصة بالمقررات الدراسية يمثل المسائل أو المشكلات التي توجه طلاب الصف في نشاطاتهم على مدى فترة طويلة من الزمن.

وفيما يلي المعيار الذي يستخدم في اختيار المراكز:

1- هل تشدد المراكز على الانجازات ذات الشأن، أي الأفكار القوية؟ هل تشير إلى الطرق التي تمخضت عن الأفكار وأدت أحياناً إلى تطويرها؟ هل تبين كيف تترابط الأفكار فيما بينها؟

2- هل المركز منظم على الوجه المناسب؟ إن الإجابة عن هذا السؤال تقوم عادة على مبدأ مفترض من التبعية حيث تطرح المفاهيم الأساسية على نحو يمكن الطالب من الاستيعاب اللازم لمتابعة الدراسة. ويكون العرض من خلال مفاهيم عامة أكثر منها تعريفات محددة بحيث يستطيع الطلاب تحقيق بعض المعرفة بالموضوع الذي سيتناولونه فيما بعد بقدر أكبر من العمق.

3- قم بمراعاة المحتوى والأفكار التدريسية. غالباً ما يشتمل المحتوى على طرائق تعين الطلاب في تفسير المعطيات، وأمثلة تؤدي إلى تعميمات هامة، ومعلومات أساسية تشجع على التعميمات، وفرص لوضع هذه التعميمات موضع التطبيق، وعروض تظهر حدود التعميمات، وقوائم بمواد مفيدة مثل الخرائط والأدوات والمجموعات التي يمكن استخدامها.

4- اختر استراتيجيات تعليمية. إن الأكاديميين، على العكس من مصممي النظام، لا يحددون بالتفصيل الطرائق التي ينبغي على المعلمين إتباعها؛ فكل معلم يكيف المادة لتناسب طرائقه. بيد أن الأكاديميين يعلون من شان طريقة واحدة في الاختيار، وهي تعلم البحث بممارسته. ولذلك تراهم لا يطرحون أمام الطلاب طرائق مختلفة لاكتشاف المبادئ الهامة وحسب، بل ويعرضون نماذج من التفكير والسلوك كذلك. وفوق ذلك، يقدمون للطلاب المشكلات التجريبية والنظرية مع مجموعة من مختلف الحلول الممكنة. ومع ذلك فقد ظهر أن طريقة الاتصال وتبادل الآراء والأفكار إحدى أضعف جوانب المنهاج الأكاديمي. فالمعلمون الذين لم يكتسبوا في حياتهم مهارة في التفكير العلمي وحل المشكلات يجدون صعوبة في تعليم الآخرين طرائق البحث. كذلك قد يكون للمعلم طريقة مفضلة لديه ويرجح أن يشدد على أفكار ومفاهيم تختلف عن تلك التي يأخذ بها معلمون أفكار ومفاهيم تختلف عن تلك التي يأخذ بها معلمون آخرون يقومون بتصفية وترشيح مواد الدراسة عبر تصوراتهم الخاصة.

ولقد كان من شان الآراء البنائية في التعليم أن ازداد تأثيرها باطراد على المقاربة الأكاديمية للفرص التعلمية. وعليه وجدنا المعلمين يهدفون إلى دعم نهج الطلاب في بناء أفكار قوية في حقل أكاديمي احتاج مجتمع العلماء إلى سنين عديدة لبنائه. ويعتقد البنائيون أن بوسعهم أن يقدموا بنية متكاملة ومجموعة من الخطط تدعم كلها قيام استقصاء مشبع بالمعلومات وبحث تأملي دون تجريد الطالب من سيطرته. فيجب على الفرصة التعلمية (مشروعاً أو مهمة) أن تحفز الطلاب على طرح الأسئلة وعرض المشكلات ووضع الأهداف.

ونجد في كتاب مارلين بيرنز Math by All Means، وحدة لتعلم عملية الضرب للصف الثالث. (أحد أفضل الأمثلة على الفرصة التعلمية من وجهة نظر البنائيين. وتعرض هذه الوحدة نموذجاً لتعليم الرياضيات يتيح للطلاب التعرف إلى مجموعة من الظروف التي تحمل على استخدام عملية الضرب لتعيين الإجراءات المناسبة لتنفيذ الحسابات اللازمة لتقويم ما تتصف به الحلول من معقولية ودقة، وتطبيق النتائج في أوضاع الحياة الواقعية. والوحدة تجمع في هذا بين أفكار مستقاة من علم الهندسة والإحصاء والاحتمال والأنماط والدالات. والدروس في الوحدة تشغل الأطفال بالتفكير فينصرفون إلى ابتكار نظرياتهم الخاصة واستقصاء الأنماط وإبداع الحلول وتعليلها والإصغاء إلى منظورات الآخرين.

محكات لاختيار النشاطات التعلمية

تستخدم في توجيه وتعليل اختيار النشاطات التعلمية محكات (criteria) مختلفة: فلسفية وسيكولوجية وسياسية وعملية. والمحك الأحدث هو المحك العلمي، أو القائم على الدليل. وكل منهاج يأخذ بتوجيه معين وينزع إلى إيلاء الأولوية لمحك مختلف عن سواه. فالإنسانيون، مثلاً، يهتمون بالصفات الملازمة لنشاط تعلمي معين أكثر ما يهتمون بالمعطيات التي تشير إلى أن النشاط قد كان له تأثير معين لكن بطريقة محدودة. ويحكم على النشاطات التعلمية بأنها إما

جيدة وإما سيئة حين تنسجم مع توقعات قيمنا وافتراضاتنا الفلسفية. فإذا كان ثمة شخص يعتبر قابلية الإنسان للتغير قيمة عظيمة فلسوف نجده يميل إلى النشاطات التي تطور القابلية للتغير لدى المتعلمين أكثر من اهتمامه بالنشاطات التي تشدد على وجهات النظر والقدرات المشتركة. كما يحكم على النشاطات التعلمية بمعيار سيكولوجي أيضاً. والذين يحملون وجهات نظر مختلفة حول ما إذا كان ينبغي أن يتسم التعلم بالألم أو بالمتعة لديهم آراء مغايرة بشأن تقديراتهم للفرص التعلمية. فأولئك الذين يأخذون بالتوجه الشامل يجعلون الدليل المستند إلى العلم لنجاح الفرصة في المقام الأول، بمعنى أنها كانت السبب في الإنجاز كما قيس بعلامات الاختبار.

المحكات الفلسفية

القيم هي الأساس في تقدير النشاطات والمواد التعلمية المقترحة. وكما هو مأثور فإن المواقف القيمية هذه توازي مفاهيم المنهاج كما هو مبين في الجدول 6-3.

المحكات السيكولوجية

غالباً ما تحدد المعتقدات السيكولوجية بشأن أفضل الأساليب التي يجري بواسطتها التعلم مدى تقبل نشاط تعلمي معين. بيد أنه ليس الناس جميعهم متفقين على مبادئ التعلم المحددة والتي سيعملون بها. يبين الجدول 6-4 بعض نماذج المنازعات.

الجدول 6-3 مأزق واضع المنهاج

النشاطات التعلمية ينبغي أن..	ولكن ينبغي أيضاً أن..
تحقق المتعة الفورية.	تؤدي إلى خبرات منشودة في المستقبل.
تظهر المثال: العادل، الجميل، الشريف.	تبين الحياة كما هي في الواقع بما فيها من فساد وعنف ومجانبة لما هو مقدس.
تعنى بفكر وسلوك الجماعة التي ينتمي إليها المتعلم.	تعنى بفكر وسلوك الجماعات غير التي ينتمي إليها المتعلم.

تزيد القابلية للتغير بالتشديد على الشخصية الفردية.	التخفيف من النزعه للتغير بإبراز وجهات النظر والطاقات المشتركة.
تشدد على التعاون بحيث يشترك الأفراد في بلوغ هدف مشترك.	تشدد على التنافس بحيث يتميز الشخص الكفء كفرد.
تسمح للطلاب بأن يوضحوا مواقفهم من القضايا الأخلاقية والمثيرة للجدل.	توجيه الطلاب إلى قيم الأخلاق والنزاهة الفكرية عوضاً عن السماح لهم بالانشغال في السفسطة التي لا طائل من ورائها والانغماس الذاتي في الأهواء والرغبات.

الجدول 6-4 آراء متناقضة حول تعزيز التعلم

النظرة المغلقة	النظرة المفتوحة
النشاطات التعلمية ينبغي أن...	**النشاطات التعلمية ينبغي أن...**
تكون تحت تأثير المعلم مباشرة وهو الذي يجسد سلوك القدوة بحيث يقلده المتعلم ويكتسب منه.	تبتعد عن التأثير المباشر للمعلم، ولتسمح بتحقيق الذات باكتشاف المعنى في الوضع الذي يكون المعلم فيه المرجع العارف.
كن لبقاً لطيفاً مع الطالب.	تدع مجالاً للمشقة والحيرة بما يتيح نمواً ملحوظاً.
تقوم بتعليم أمر واحد في كل مرة، واحرص على أن يتقن الطلاب ما يتعلمونه، وبسط ووضح البيئة وقدم الأمثلة الكافية لتساعد المتعلم على استخلاص التعميمات المطلوبة.	تقدم عدة استنتاجات دفعة واحد، فتساعد الطلاب على اكتساب الاهتمامات والمواقف الشخصية بالإضافة إلى النمو المعرفي.

تسمح للمتعلم أن يكتسب الأنماط البسيطة الأساسية قبل تعريفه إلى المراتب الأعلى من التعلم.	تدع المتعلم يلتقط معنى وتنظيم الكل قبل الانتقال إلى دراسة الأجزاء.
تتيح للمتعلم أن يرى ويقتدي بأفضل نماذج التحدث والشعور والتصرف.	تدع للمتعلم أن يبتكر ويمارس طرقاً جديدة ومختلفة في التحدث والشعور والتصرف.
تحرص على تكرار ممارسة مهارة لم يتم إتقانها ولا تسمح للمتعلم أن يمارس خطأ.	تقدم مقاريات مبتكرة ومتنوعة إلى مهارة غير متعلمة. يلاحظ أن المتعلمين يستطيعون التعلم من الأخطاء.

يحكم السلوكيون على النشاطات التعلمية استناداً إلى ملاحظة ما إذا كانت تقلل من الأخطاء بالحث على الإجابة الصحيحة وتعزيزها. ويعلي المعرفيون من شان الفعاليات التي تنشط استعدادات الطلاب وتحثهم على وضع الفرضيات وإجراء التوقعات وملاحظة الأنماط والتخطيط لإثبات توقعاتهم ورصد خططهم وتعديلها إذا دعت الضرورة. ويشدد المطورون على الفرص التي تناسب نضج الطالب من حيث كونه كائناً حياً، إذ يعتقدون بأن النشاطات التعلمية ينبغي أن تترك لمبادرة الطالب وتكون مناسبة لقدرته واهتمامه.

والمصممون الشموليون يتبعون مبادئ سيكولوجية مختلفة في تقدير وتطوير الفرص التعلمية معاً[25]. وحتى التسعينيات من القرن العشرين كان بعضهم، مثل بنجامين بلوم، من أخذ بتطبيق علم النفس السلوكي والتواصلي في تطوير التدريس[26]. فقد قبل هؤلاء بالفكرة الثورية القائلة بقدرة الطلاب كافة على إتقان المهمات التعلمية، إن وجدت الوسائل المناسبة لمساعدة الطالب. وكان من أبرز هذه الوسائل التحليل الدقيق وتسلسل الواجبات بحيث تتوفر الشروط الأساسية المسبقة. وقد حرص هؤلاء على أن يستوعب المتعلمون المهمة. والإجراءات الواجب إتباعها. كذلك قام المصممون الشموليون بتعديل طرائق

التدريس لتلائم الصفات الشخصية لكل متعلم بمفرده. بتقديم المزيد من الأمثلة لبعض الطلاب وإخضاعهم لمزيد من الاختبارات مع تعريفهم بنتائجها فوراً، وإعادة تعليم هؤلاء من جديد، إن دعت الضرورة، وتوفير إجراءات بديلة، وتنويعات أخرى في الوقت المسموح به للتعلم.

وجدير بالذكر أن مصممي المنهاج الشمولي يتبعون المعيار التالي في تقويم المواد التدريسية:

1- المواد متوائمة مع المضمون ومعايير الأداء.

2- تبين الأغراض الموضوعة للنشاط أو المادة الأداء أو تكون قابلة للقياس، بما في ذلك مستوى الأداء المتوقع.

3- ويكون تحليل المهمة (تحديد عناصر السلوك المركب) قد تم وجرى تحديد العلاقة بين المهمات والأغراض النهائية.

4- تتصل النشاطات التعلمية مباشرة بتحديد المستوى القياسي ومعايير المحتوى المحددة.

5- تقديم تغذية راجعة فورية تتعلق بكفاية استجابات المتعلم.

6- إجراء اختبارات مرجعية المحك أو وضع علامات معيارية لقياس التقدم نحو الأغراض المعلنة والمعايير إضافة إلى الاختبارات المرجعية المعيار للتمييز بين مستويات الانجاز ذات المعيار العام.

7- الاهتمام بتقييم كل من العملية التي بها يتعلم المتعلم والناتج أو ما تعمله المتعلم.

8- إجراء اختبار ميداني للناتج أو النشاط بكل عناية. وقد يذكر الدليل الفني مراجع الإثبات المتاح لتوثيق إدعاءات الفعالية والكفاية، بما في ذلك تقارير حول النتائج.

في الثمانينيات من القرن العشرين بدأت النظريات المعرفية والبنائية في التعلم تحل محل النظريات السلوكية مما أدى إلى أن تتغير معها المعايير المستندة إلى علم النفس. وهذه التغيرات يمكن اختصارها بوصفها بأنها حركة نحو (1) مستويات من التفكير أعلى باعتبارها عكس إتقان مهمات أو مهارات متفاوتة الأهمية؛ (2) حرص على الانسجام والعلاقة بين الأفكار؛ (3) نشاطات وحلول تنطلق بمبادرة من الطالب عوضاً عن استظهار إجابات صحيحة موضوعة سلفاً؛ (4) الطلاب، وليس المعلم أو النص، مرجعاً للمعرفة. وقد بدأ الطلاب وضع فهمهم الخاص بحل المشكلات وتكوين أفكارهم. وفيما يلي نماذج للمعايير الجديدة:

الأهداف. هل تتضمن الأهداف فهماً قائماً على إدراك المفاهيم وتطبيقات المحتوى ذات المستوى الأعلى؟ هل تتضمن الأهداف شبكة من الأفكار الأساسية؟ هل تدمج الأهداف المعرفة والإجراءات والمواقف والنوازع السيكولوجية. هل هناك أهداف تعلمية تعاونية؟

المحتوى. كيف يجعل المحتوى الطلاب على اتصال بالطبيعة الإشكالية للموضوع وبطرق تخدم المجتمع المحلي؟ هل يفيد المحتوى الطلاب في تعلمهم كيف يعمل العالم، وكيف صار على هذه الحال؟ هل يتناول المحتوى سذاجة الطلاب أو مدركاتهم؟

النشاط. هل يشجع النشاط الطلاب على تقديم مجموعة من البيانات تتراوح من الرموز البصرية إلى الشفهية؟ هل يتم تمثيل المفاهيم بطرق متعددة؟ إلى أي حد يتوفر للطلاب فرصة للاستكشاف وعرض المفاهيم الجديدة والدفاع عن آرائهم فيما هم يتفاعلون مع أقرانهم والمعلم[27].

تتخذ فرص التعلم المتمركز على الطالب أشكالاً عديدة. ومن ذلك، التعلم بوساطة التصميم وهو مشروع يقوم فيه الطلاب بتصميم أدوات تتراوح ما بين صنع مظلات الهبوط من فلاتر القهوة حتى تعلم العلاقة بين الجاذبية وضغط الهواء. كذلك توفر المشاريع القائمة على التدرب على مهنة فرصاً يمزج فيها

الطلاب بين اللعب والتعليم فيما ينهمكون في ألعاب الحاسوب المضاف إليها بعض الواجبات التربوية والتي يشارك فيها طلاب أكبر سناً. وفي المشاريع القائمة على معالجة القضايا. يتولى الطلاب حل قضايا مثيرة للجدل، وفي الوقت ذاته يكتسبون معرفة في مجال مناسب لهم بينما يجرون التجارب ويوثقون اكتشافاتهم. ويقوم التعلم الذي محوره الطالب على النظرية القائلة إن التعلم:

- عملية استخلاص المعاني عن طريق التفاعل مع الآخرين وأشياء موجودة في البيئة.
- يعتمد على الحوار لتحديد حقيقة المعتقدات الشخصية.
- موجه بنوايانا وتأملاتنا لحل الاختلاف بين ما نعلمه وما نريد أن نعلمه[28].

المحكات السياسية

أفلحت بعض جماعات الضغط في الترويج لمحكات جديدة لتوجيه اختيار المواد التدريسية. وبالرغم من أن الكثير من المحكات يعكس الرأي الفلسفي القائل بأن كل إنسان هام، فإن التصرفات القانونية والسياسية ضرورية قبل أن يأخذ تمثيل المجموعات العرقية والإثنية والثقافية والمعوقين وأفراد الجنسين بالتحول من الناحية القومية. والمألوف في المحكات التي تعكس الجهود السياسية المبذولة لصالح العدالة الاجتماعية أن تراعي المتطلبات القانونية التالية:

1- على المواد المستخدمة في التعليم أن تصور الرجال والنساء وهم يضطلعون بكامل أدوارهم القيادية والمهنية والمنزلية، دونما أن يحط من قدرهم أو نمطية تلغي الميزات الفردية أو تعالٍ على أي من الجنسين.

2- على المادة أن تصور، دونما إهمال لشيء ذي مغزى، الدور التاريخي لأي عضو في جماعة عرقية أو إثنية أو ثقافية، بما في ذلك مساهمتهم وانجازاتهم في كل نواحي الحياة.

3- على المواد أن تصور أعضاء المجموعات الثقافية دون إشارة تحط من شأنهم. أو نمطية أو تعال وذلك بما يخص تراثهم أو سماتهم أو نمط حياتهم.

كنتيجة لاعتماد هذه المعايير صار الناشرون والمعلمون يحصون صور الفتيان والفتيات للتأكد من تصوير كلا الجنسين في طيف واسع من الأدوار، عوضاً عن الصور التقليدية التي تقدمهم كذكور وإناث. بالإضافة إلى أن هؤلاء يحرصون الآن على ألا ينسبوا لوناً إلى حيوان يجري تصويره في حكاية في دور شرس كما يقومون بتعديل اللغة بالتحريف أو الإضافة أو التراكيب الأخرى، ولذلك يقال هم بدلاً من هو وشخص بدلاً من رجل.

وعلى مستوى السياسة يحاول مخططو المنهاج الامتثال للمحكات السياسية بتعيين مجالات أو مناطق المنهاج، مثل الدراسات التي تتناول المرأة، وسكان أمريكا الأصليين، والهيسبان. كذلك يواجه مخططو المنهاج المصالح الخاصة بالدعاة إلى حماية التقاليد القائمة والمنظمات الدينية والمحاربين القدامى، والصناعات المتصلة بالسيارات وسوى ذلك من الجماعات الأخرى. وهناك قدر لا بأس به من المآخذ التي وجهت لمطوري المنهاج كنتيجة مباشرة لمثل هذه الضغوط. وقد طلب إليهم تعليم مسؤوليات الأفراد والجماعات في حماية أو إنشاء بيئة صحية، بما يشمل حلولاً مناسبة وعلمية لمشكلات بيئية، وعرض أخطار التبغ والكحول والمخدرات دون تزيين استخدامها أو التشجيع على ذلك، وأن يحرصوا على أن يعكس المنهاج ويحترم اختلاف الديانات بين الناس. وتصر المدارس على تعليم التطور. وكما ترد الإشارة في الفصل الحادي عشر فإن المسيحيين الناشطين المحافظين يناقشون كل المواد التي يقولون أنها تتعرض لمعتقدات أبنائهم الدينية، وخاصة في المجالات الاجتماعية مثل الصحة والتربية الجنسية وأسلوب الحياة واحترام الذات والتربية الأخلاقية والقيم. وهناك توثيق وفير فيما يتعلق بمراقبة المواد من اليمينيين واليساريين معاً. وثمة حاجة لدراسة النتائج الناجمة عن غياب الصدق والدقة مراعاة للقضايا الحساسة والرقابة على الفكر[29].

ويؤخذ على الناشرين ترويجهم لمطبوعات ذات ألوان جذابة وصور جميلة وما شابه دونما دليل على أن لهذه المتغيرات صلة مباشرة ببلوغ معايير محددة. ولكن الاستخدام الشمولي للمعطيات المستندة إلى البرهان وصلتها بالإنجاز يعتبر وعداً بتغيير هذه الحال.

الجانب العملي بوصفه محكاً

يتخذ الجانب العملي على المستوى السياسي شكل الاقتصاد والتوفير. فالمخططون يقدرون تكاليف توفير فرصة تعلمية معينة. ففي أوقات الضيق المالي، مثلاً، قد يرى مخططو المنهاج أن إدخال مقرر دراسي مخبري ذي تكلفة عالية يعتبر عبئاً لا يمكن النهوض به. ولعلهم يقترحون عندئذ، عوضاً عن ذلك، إدخال مقرر دراسي للعلوم تكون عملية تدريسه أقل تكلفة اعتماداً على المحاضرة وعروض الفيديو. وجدير بالذكر أن برامج المنهاج قد تكون غالية التكلفة من عدة جوانب، من حيث تكاليف شراء المواد وحفظ وصيانة المواد، ثم تكاليف شراء المواد الإضافية اللازمة للمنهاج، فضلاً عن التكاليف الإضافية المترتبة على توظيف أو تدريب العناصر العاملة في هذه البرامج.

وينبغي تقدير تكاليف الشراء والتركيب بالموازنة مع مستوى الأهداف أو الأغراض المراد بلوغها. فإذا كانت هناك قوى شديدة الوطأة خارج المدرسة تريد عرقلة العمل لبلوغ هدف معين يصبح شراء وسائل جديدة لتحقيق هذا الهدف أمراً غير عملي. لذلك فإن مخططي البرامج في أوقات التقشف يأخذون في اعتبارهم تناقص عائد الفرص التعلمية في المنهاج. ذلك أن ثمة مستوى معيناً من التحصيل التربوي يتجلى عائد الاستثمار فيه بتقدم الطالب. أما بعد ذلك المستوى فإن التقدم لا يحصل إلا بازدياد سريع في التكلفة.

وعلى مستويي، السياسة وقاعة الصف معاً هناك أسباب أخرى تدعو للاهتمام. وفي هذا المجال لا بد من الأخذ بالاعتبار السلامة والاستمرارية والقابلية التكيفية للنشاط. كذلك هناك، العامل المتعلق بشروط الاستخدام: هل يتطلب هذا التفاعل بين المعلم والطلبة، أم أنه يحرر المعلم من التدريس المباشر؟ هل هو مناسب لمتعلمين ذوي قدرات ومستويات معينة من التحفيز؟

وقد نصحت كوني موللر وميليسا كونراد، فيما يخص التساؤل الأخير بـ «تصنيف الطفل» كطريقة لتقويم الكتاب المدرسي. وهذه الطريقة فرصة تعلمية للتفكير النقدي أيضاً. وفي هذا يقوم الطلاب باختيار موضوع أو مفهوم أو مهارة معينة أو كتب مدرسية أخرى وتفحصها لتحديد أي من الكتب الأفضل لمهمة التعلم. وعندما يستخدم الطلاب معياراً لتقويم النصوص فإنهم يسعون إلى إجماع الرأي حول الموضوع[30].

بحث يستند إلى المحكات العلمية

يرغب المعلمون عند اختيارهم للمواد التدريسية في أن يعرفوا الآن «ماذا ينجح في التعليم». فكما في الطب حيث يرغب الطبيب أو الصيدلي في معرفة الأدوية التي جرى اختبارها، وتأثير العقار على فرص مرضى معينين وخاصة حاجاتهم الصحية. وقد ظلت شركة لا تسعى إلى الربح، هي مؤسسة المنتجات التربوية وتبادل المعلومات، تجري طوال سنوات دراسات مستقلة حول وقت المعلم وتوفره واستخدامه وفعاليته وتكاليفه واستخدام عناصر مجموعة العمل، وقد عرضت الافتراضات أو فلسفة المادة، كاشفة عن مقدار التأكد من صحة المكتشفات. ومما يدعو للدهشة، أن الطلاب رغم أنهم يمضون أكثر من 90% من وقتهم في مطالعة نص من النصوص التدريسية، فإن أقل من 2% من مجموع المواد التدريسية يعتمد على استجابة المتعلم من حيث كونها مصدراً للمراجعة. ذلك أن القراء يريدون نتائج موثوقة.

لقد فرضت التشريعات والسياسة الوطنية في مطلع القرن الحادي والعشرين أن يقتصر الشراء بالتمويل الفيدرالي على برامج التدريس والمواد التي تكون جدارتها «قائمة على العلم». وقد قمت في القسم الثالث بتحليل الطابع السياسي لهذه السياسة الاتحادية والمصالح التي تخدمها. ولكن اصطلاح «القائم على العلم»، باختصار، اصطلاح يشوبه الالتباس وعرضة للنقد.

إن قانون عدم ترك أي طفل [دون تعليم] لعام 2001، وقانون إصلاح تعليم العلوم لعام 2002، اتجها عند وصفهما للدليل الذي يستخدم في تقويم التعليم إلى تضييق المفهوم ليقتصر على المعطيات التي تجمع من التصميمات التجريبية والأولية. فشعر العديد من الباحثين التربويين بالقلق بسبب إهمال أشكال أخرى من البحث ـ مثل دراسة الحالة، والمسح والمقارنات، والمشاهدات التشاركية، وحوارات قاعة الصف ـ باعتبارها طرقاً توفر الدليل على الفعالية[31].

ولقد أصدر مجلس البحث الوطني عندئذٍ تقريراً طالب باستخدام طرائق مختلطة بحسب الأسئلة موضوع البحث[32]. وفيما بعد، أتاح تشريع ملحق بقانون إصلاح تعليم العلوم مجالاً لإمكانية اعتبار الدراسات الاستقصائية والوصفية والطبيعية دراسات علمية، وقامت مؤسسة تعليم العلوم المنظمة حديثاً بتأسيس مركز للبحوث المفيدة في تدريس العلوم لتقويم ومتابعة دراسة نقاط القوة وطبيعة الدليل العلمي على فعالية مختلف البرامج التعليمية والممارسات التي يقال أنها تعزز النتائج الهامة المتحققة للطالب. كذلك اعتمدت مؤسسة تعليم العلوم «التحالف من أجل سياسة قائمة على الدليل»، وهي مجموعة مركزها واشنطن وتدعو إلى تجارب ميدانية عشوائية في تقويم البرامج الحكومية الرامية إلى وضع دليل مرشد إلى ما يشكل برهاناً على فعالية البرامج والممارسات التربوية[33]. ويتسم هذا الدليل بعنايته بالدراسات المضبوطة العشوائية، إلا أنه يقر بأن ثمة أنواعاً أخرى من الدراسات مثل دراسات المقارنات قادرة على توفير دليل «ممكن».

وهناك الكثير مما يُشعر بالقلق بشأن اختيار المواد والممارسات المستندة إلى البرهان العلمي. ومثل هذه الدراسات:

- تفشل في عرض السبب الذي يجعل طريقة ما أو ممارسة ناجحة أو غير ناجحة.
- الشكل ضيق جداً على نتائج الاختيار كمقياس للفعالية.

- تعتمد على معايير سوف تكون في موقف دفاعي منخفض على ضوء الالتباس الذي يسود العالم.
- تبالغ في التشديد على المهارات والعلوم الأساسية ولا تهتم إلا قليلاً بالفنون والإنسانيات والعمل المدني.
- تحد من اختيار الابتكارات الجديدة التي ربما تكون أفضل من سواها لكن لم يجر اختيارها للاختبار.
- تتجاهل مواد أكثر ملاءمة للبيئة المحلية

ويخشى بعضهم أن يكون المحك المستند إلى العلم خطوة نحو الهندسة الاجتماعية لمصلحة منهاج مؤمم يشمل الوطن كله[33].

نقد الكتب المدرسية والفرص التعلمية

جرى التعرف إلى عدد لا يحصى من المشكلات في الكتب المدرسية. فالنصوص فيها تحاول تناول موضوعات أكثر مما يمكن معالجتها بعمق، والشروح غير واضحة ولا يتم تزويد القراء بمعلومات تجعل الوقائع ذات معنى، والنصوص لا تساعد الطلاب على فهم ما يجعل أفكاراً معينة تتفوق على سواها لأهداف معينة. ولكنها بدلاً من ذلك تقدم الأفكار كوصفات. كذلك فإن معظم النصوص لا تقدم فرصة لاستخدام مفاهيم من حقول عديدة أخرى في دراسة نفس المشكلة. بيد أن الكتب المدرسية تغدو تحت إرشاد المعلم القدير مراجع لإنشاء دراسات نقدية بدلاً من أن تكون وصفات للتدريس.

في التحليل المفاهيمي للنشاطات التعلمية التي يتوقع المعلمون من طلابهم القيام بها أورد جيري بروفي وجانيت ألتمان حالات من النشاطات الخاطئة والجيدة معاً[34]. فالنشاطات الخاطئة نشاطات تفتقر للغاية ومعظمها مجرد انشغال بالعمل والحركة: بحث عن كلمات، قطع ولصق، ربط بين نقاط، استظهار. كما أن هذه النشاطات تعتبر هامشية بالنسبة للأفكار القوية

وإمكاناتها الطبيعية قليلة جداً ـ مثلاً «ابحث عن صورة منتجات يصنعها الناس لكن لا يستخدمونها». وبعض النشاطات الخاطئة غير ضرورية لأن الطلاب يعلمون مسبقاً ما يراد لهم أن يتعلموه؛ وهناك نشاطات أخرى تقتضي من الطلاب استخدام معارف لم يسبق أن تلقوها من قبل وليس من المرجح أن يكتسبوها في أي مكان آخر. وتعتبر النشاطات خاطئة عندما تكون غير ملائمة في حدود الزمان والمكان أو الخصائص المميزة للطالب.

أما النشاطات الجيدة فلديها القدرة على إشغال تفكير الطلاب بأفكار هامة وتطبيق الأفكار في تحقيق غايات ذات شأن. كذلك من المرجح بهذه الأفكار أن تطور فهم الطالب الأساسي بما يخص كيف ولماذا يكون حال العالم على ما هو عليه ومتى وكيف يمكن التواصل معه على الوجه الأفضل. وجدير بالذكر أن هذه النشاطات تكون على مستوى مناسب من الصعوبة ـ متحدية إنما ليست صعبة جداً إلى حد يترك الطالب في حال من الإحباط

نقد محكات اختيار فرص التعلم

يمكن توجيه النقد إلى المحكات ذاتها كما إلى استخداماتها معاً. ذلك أن مجرد وجود المحكات لا يهتم بمسألة من يستخدمها في اتخاذ القرارات؛ وقد يختلف الأمر إذا ما استخدمتها لجان المنهاج في الولاية، أو معلمون مستقلون أو مجالس التعليم. وفضلاً عن ذلك، فإن أحكام القرار لم تحظ من التفكير إلا أقله. فقلما نجد إجابات عن الأسئلة التالية: كم من المحكات ينبغي إرضاؤها قبل تبني القرار؟ ماذا ينبغي على المخططين القيام به إذا ما جاءت النتائج لفرضيتين مختلفتين متساوية في نفس العدد من المحكات؟ هل يحتاج القرار اتفاقاً بين المقومين؟

غالباً ما يكون من العسير الاتفاق على صدق الدليل بأن محكاً معيناً ملائماً ذلك أن المحكات تتطلب بعض السند من الاستنتاج، مثل النص على مواصفات المعايير المتعلقة بالقياس، وفي هذا القليل من الصعوبة. أما

المحكات التي تتطلب مستويات عالية من الاستنتاج، مثل الاشتراط على أن تكون المواد ملائمة لمستويات التحفيزية عند المتعلمين، فيسمح بقدر أعظم للأحكام الذاتية والمتوعة.

وجدير بالذكر أن الخلاف حول قيمة فرص التعلم ينشب بسبب اعتماد قيمة النشاط والمحتوى على الزمان والمكان والأشخاص المعنيين بالواقعة. فما كان يعتبر ذا قيمة في الماضي قد لا يكون كذلك اليوم. فهيمنة التفاضل والتكامل في منهاج الرياضيات تواجه الآن بالنقد من أولئك الذين يرومون استبدالها بالرياضيات المنفصلة باعتبار أن رياضيات التفاضل تعالج مسائل متصلة فيما تسمح الرياضيات المنفصلة بمعالجة القيم الفردية- وهذا أمر أشد ملاءمة للاستخدام مع الحواسيب التي تعالج رموزاً وكميات قائمة بذاتها. ومع ذلك فإن محاولة المرء تبرير نشاط أو محتوى ما على أساس أنه وسيلة لتحقيق غايات أخرى فيه الكثير من القصور. والقول بالذرائعية ليس مجدياً إذا لم يكن بالوسع الحفاظ على مبررها في النهاية. فالنشاط يبرر، على العموم، إذا كان يلبي مجموعة من الحوافز وارتفع فوق اعتبارات الانحياز وحقق عرفاً اجتماعياً، وحظي بالتقدير العالي من أولئك الذين تأملوا هذا النشاط وقيمته.

ملاحظات ختامية

حري بالمناقشة السالفة لمبادئ التعلم والطرائق لتطوير النشاطات التعلمية واختيار البرامج والمواد أن تسلط الأضواء على الخيارات الممكنة. ولكن ما لم ينل نصيبه من التوضيح كان ضرورة توافر قدر من الإتساق بين الكتب المختلفة التي توجه تخطيط التدريس ومجالات المنهاج وأنماط التعليم التي سوف تستخدم. وكما أن التقصير في ملاءمة مجال معين لفرص التعلم المناسبة يؤدي إلى عدم كفاية المنهاج، وهذا يحصل أيضاً عند عدم التطابق بين الأهداف وأنماط التعليم. وقد يكون أسلوب التعليم المناسب لتحقيق الأداء لمهارات أساسية بسيطة منعزلة، مثلاً، غير مناسب للاستخدام حين يكون الهدف نظرية نقدية.

ثمة خلل خطير يصيب تخطيط المنهاج يتجلى في الفجوة بين المفاهيم المتعلقة بتصميم نشاطات التعلم والمفاهيم التي توجه إعداد المعلم. ويتجلى هذا بأن النماذج الخاصة بالتعليم لا ترتبط في كثير من الأحيان بأنواع معينة من فرص التعلم أو تصميم للمنهاج قد يرغب المعلمون باستخدامه بما يناسب الأوضاع الخاصة القائمة في مدارسهم.

وهناك توتر قائم بين أولئك الذين يرغبون بايلاء المعلمين قدراً أكبر من الاستقلال الذاتي في ابتكار فرص للتعلم، وأولئك الذين يرغبون في تقييد مبادرة المعلمين لتبقى في نطاق ما حددته سلطات المدرسة. ويذهب فينويك انجليش، مثلاً، إلى مواءمة المنهاج بوساطة الخارطة التفصيلية، وهي أسلوب يعتمد لتسجيل وقت التعليم والتعلم المخصص للواجبات في قاعة الصف. ثم بتحليل المعطيات تتحدد ملاءمتها للمنهاج المعتمد رسمياً والاختبار الذي يجري لتعيين المسؤولية[35]. كذلك يقوم بعض المعلمين لنفس الصف أو المادة بوضع «دليل التدرج» مستخدمين في ذلك شكلاً يوائمون فيه بين الدروس القصيرة الأمد، والمواد المستخدمة في النشاطات ذات الأغراض المحددة، وأن تكون الأغراض بدورها موائمة للمسائل الأساسية المستمدة من معايير المحتوى المعتمدة[36]. وفي الواقع يجري تطوير فرص التعلم على مستوى، السياسة ومستوى قاعة الصف معاً. وإننا بحاجة إلى مزيد من المعلومات حول أسلوب وضع المعايير على أيدي أولئك البعيدين عن قاعة الصف، وسياسة اختيار مواد التدريس المعتمدة. ولقد بدأنا بمعرفة كيف يجري تكييف هذه المواد واستخدامها من المعلمين والطلاب لتحقيق غاياتهم والتوفيق بين قدراتهم وظروفهم. وأخذ الطلاب والمعلمون بإنشاء فرص التعلم والمعاني الخاصة بهم وذلك على أساس الأحداث التي تقوم في الصف. والواقع أن مفهوم المنهاج اتجاه واعد في حقل المنهاج حين يغدو تشريعاً ويتخذ طبيعة التعليم الفعالة ويضع الطلاب أهدافهم والخطط والنشاطات لتحقيق هذه الأهداف، ويقومون النتائج ويتقاسمون نتائج بحوثهم مع جمهور يهتم بها.

أسئلة

1- فكر بخبرة اكتسبتها في المدرسة حين تغير إدراكك لقدراتك على نحو ايجابي أو حين وجدت موضوعاً معيناً "مفهوماً". فما الأمر المختلف في هذا النشاط حيث جرت هذه التجربة التي لا تنسى. لماذا كان النشاط على هذا القدر من القوة؟ ما هي دلالة تذكرك لمعيار التجارب المؤثرة؟

2- كيف يختلف الإنسانيون ودعاة البناء الاجتماعي والنظاميون والأكاديميون، من حيث النماذج التي يضعوها لتطوير فرص التعلم؟

3- ادرس فرصة تعلم تود طرحها كتجديد في إطار نظام المدرسة. ما هي العوامل التي سوف تستخدمها في الدفاع عن التجديد المقترح. وكيف تعلل الاقتراح؟ هل تستخدم التكلفة كمعيار؟

4- ماذا يمكن أن تفضل تعليم متعلم معين أو مجموعة من المتعلمين؟ قم بوصف فرصة تعلم لهذا المتعلم (المتعلمين) تتفق مع الغاية وتوضح المبادئ التالية: (آ) ممارسة مناسبة (فرصة لممارسة ما ترغب أن يتعلمه الطالب)، (ب) متعة التعلم (استعداد مسبق لدى المتعلمين ليجدوا الفرصة ممتعة)، و(ج) النجاح (التأكد بأن المتعلم لديه الخلفية التي تسمح له بالمشاركة في هذه الفرصة).

5- انتق اعتقاداً موضوعه العالم الطبيعي أو الاجتماعي تعتقد أنه يتعارض أشد التعارض مع معتقدات الطلاب. صف الإجراءات التي ستستخدمها للتشجيع على تحول التلاميذ عن اعتقاداتهم.

بحوث استراتيجية مقترحة

تعيين فرص التعلم الهامة كما يتذكرها طلاب بارزون

إننا نقرأ باستمرار عن طلاب ذوي مساهمات هامة. ومن هؤلاء هربرت إم. هيدبرغ، 17 سنة، طالب ثانوي، مثلاً، وله تجارب على أنزيم في خلايا سرطانية

ووجد طريقة لتصوير مستوطناتها وربما القضاء على الأورام الكامنة: ابحث في مدخلات قيود انتل للبحث العلمي وغيرها من مصادر المعلومات للتعرف إلى الطلاب الذين قدموا مساهمات بارزة في هكذا مجالات. ثم تناول عينة من بين هؤلاء واستعن بالمقابلات وسواها وحدد اعتماداً على ما يذكرونه الموقف الحاسم والمعونة الهامة اللذين كانا الحافز والمهيء لهم للنهوض بعملهم. واستنتج ما هي المبادئ المشتركة بين الحوادث المتعددة التي تذكروها وكان لها الأثر في تطوير فرص التعلم.

تعيين آثار الأداء مقابل أهداف التعلم

احصل على نشاط محير ورتبه. قم بتشكيل مجموعتين، وقل لإحداهما: «أود منكم أن تبينوا لي مقدار ذكائكم، وكيف تتنافسون فيما بينكم وكيف تخاطبون أفراد المجموعة الأخرى» وقل للمجموعة الأخرى ما يلي: «لسوف يساعدكم هذا النشاط على تحسين قدراتكم في الرياضيات (أو أي موضوع آخر)». وقم بعدئذٍ بتحليل النتائج، آخذاً في الاعتبار العوامل الهامة مثل إسداء العون، الحلول المتحققة ورضا الطالب بالنسبة لأولئك الذين لديهم ظروف مختلفة.

تعيين قيمة الاختيار في فرص التعلم

إذا كان للأطفال ذوي الأعوام الثلاثة أن يمارسوا حرية اختيار اللون أو سوى ذلك من الخصائص في نشاط ما، فيقال فيهم عندئذٍ أنهم يطورون المزيد من المواقف الايجابية حيال النشاط، ويبدون المزيد من المبادرة والمتابعة أكثر من الأطفال الذين يقتصرون على تلقي التوجيهات دون أن يكون لهم خيار في كيفية المتابعة. فهل يصدق هذا الاكتشاف على الطلاب الأكبر سناً وأولئك الذين ينتمون إلى بيئات ثقافية مختلفة؟

تعزيز الإبداع

هل يزيد الحث على المزاج الايجابي من الإبداع؟ قدم شيئاً ممتعاً على سبيل الهدية لنصف طلاب الصف- ولتكن الهدية على سبيل المثال علبة من

السكاكر أو عرض خمس دقائق من شريط فيديو فكاهي بعيد عن العنف. ثم قارن أداء هذه المجموعة وأداء المجموعة الأخرى الضابطة في مجموعة من المهمات الإبداعية.

التوفيق بين المعتقدات المتعارضة

إن معرفتنا قليلة بنهج الطلاب في التوفيق بين معتقدات متعارضة مكتسبة من الأبوين والمعلمين والأقران وخبراتهم الخاصة. فهل يختلف الصغار واليافعين في تناولهم هذه الصراعات؟ اختر موضوعاً يختلف فيه الأقران والأبوين والباحثين. ولاحظ كيف يعالج طلاب معينون هذا الموضوع. وما هو المنطق الذي يستخدمونه؟ أو اطرح معضلة أخلاقية أو علمية وحدد بوساطة الملاحظة وتحليل حوارات الطلاب وتقاريرهم الذاتية كيف يتوصلون إلى حل النزاع.

المراجع الهامشية

1. Mark Windschill, "Framing Constructivism in Practice as the Negotiation of Dilemmas: An Analysis of the Conceptual, Pedagogical, Cultural, and Political Challenge Facing Teachers," Review of Educational Research 72, no. 2 (2002): 133-175.
2. JohnAmos Comenius, The Great Didactic, trans. M. W. Keatinge (London: Adam and Charles Black, 1896),279.
3. Ralph W. Tyler, Basic Principles of Curriculum and Instruction (Chicago: University of Chicago Press, 1949).
4. Henry Halff et al., "Cognitive Science and Military Training," American Psychologist 41, no. 10 (October 1986): 1131-1139.
5. Yincent Aleven et al., "Help Seeking and Help Design in Interactive Learning Environments," Review of Educational Research 73, no. 3 (fall 2003): 277-320.

6. L. S. Yygotsky, The Development of Higher Psychological Processes (Cambridge: Harvard University Press, 1979).

7. Sheila Tobias, "Insiders and Outsiders," Academic Connection (winter 1978): 1-4.

8. Thomas L. Good and Deborah J. Stipek, "Individual Differences in the Classroom: A Psychological Perspective," in Individual Differences and the Common Curriculum, Gary D. Fenstermacher and John I. Goodlad, eds., NSSE Yearbook (Chicago: University of Chicago Press, 1983), 9-37.

9. Linda McNeil, Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge (London: Routledge and Kegan Paul, 1987).

10. John I. Goodlad, A Place Called the Classroom (San Francisco: Freeman, 1984).

11. Walter Doyle, "Academic Work," Review of Educational Research 53, no. 2 (summer 1983): 159-201.

12. Robert J. Bjork, "On the Challenge of Becoming Metacognitively Sophisticated as a Learner and Teacher," address, UCLA Department of Psychology, winter 2004.

13. John Wellersten, "On the Unification of Psychology, Methodology and Pedagogy," Interchange 18, no. 4 (1987):1-14.

14. Beau Fly Jones et al., Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1987).

15. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School, John D. Bransford et al., eds. (Washington, DC: National Research Council, National Academy Press, 2000).

16. Karen Kersting, "What Exactly Is Creativity?" Monitor on Psychology (Nov. 2003): 40-41.

17. R. J. Sternberg, "Creativity Is a Decision," in A. L. Costa, ed., Teaching for Intelligence 11 (Arlington Heights, IL: Skylight Training and Publishing. 2000): 85-106.

18. E. Paul Torrance, "Can We Teach Children to Think Creatively'?" Journal of Creative Behavior 6 (1972): 114-143.

19. Edward de Bono, "The Direct Teaching of Thinking as a Skill," Phi Delta Kappan 64 (1973): 703-708.

20. Vera John-Steiner, Notebooks of the Mind (Albuquerque: University of New Mexico Press, 1985).

21. Barbara Hofer, ed., "Personal Approaches to Understanding Students' Beliefs About Knowledge and Knowing," Educational Psychologist, special edition 39, no. 1 (winter 2000).

22. Clark A. Chinn and William F. Brewer, "The Role of Anomalous Data in Knowledge Acquisition: A Theoretical Framework and Implications for Science Instruction," Review of Educational Research 63, no. 1 (Spring 1993): 1-49.

23. William E. Monague and John A. Ellis, "U.S. Military Developments in Instructional Technology," Instructional Science 21, no. 4 (1993): 223-240.

24. Marilyn Burns, Math by All Means (New Rochelle, NY: Cuisenaire Company, 1992).

25. Geneva D. Haertel et al., "Psychological Models of Educational Performance: A Theoretical Synthesis of Constructs," Review of Educational Research 53, no. 1 (spring 1983): 75-9l.

26. Benjamin S. Bloom, All Our Children Learning (New York: McGraw-Hill, 1982).

27. Jere Brophy, "The De Facto National Curriculum in U.S. Elementary Social Studies: Critique of a Representative Sample," Journal of Curriculum Studies 24, no. 5 (1992): 401--447.

28. David H. Jonassen and Susan M. Land, eds. Theoretical Foundations of Learning Environments (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000).

29. Diane Ravitch, The Language Policies: How Pressure Groups Restrict What Students Learn (New York: Alfred Knopf, 2003).

30. Connie Muller and Melissa Conrad, "Kid Rating: An In-Depth Textbook Evaluation Technique," Educational Leadership 46 no. 2 (Oct. 1988): 79-80.

31. M. Eisenhart and L. Towne, "Contestation and Change in National Policy on 'Scientifically-Based' Educational Research," Educational Researcher 32, no. 7 (Oct. 2003): 31-38.

32. National Research Council, Scientific Research in Education, L. Towne and R. Shavelson, eds. (Washington. DC: Committee on Scientific Principles for Educational Research, 2002).

33. Institute of Educational Science (Washington, DC: Coalition for Evidence-Based Policy, 2004).

34. Jere Brophy and Janet Alleman, "Activities as Instructional Tools: A Framework for Analysis and Evaluation," Educational Researcher 20, no. 4 (1991): 9-23.

35. Fenwick English. "Contemporary Curriculum Circumstances," in Fundamental Curriculum Decisions (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1983).

36. M. D. Rettig et al., From Rigorous Standards to Student Achievement: A Practical Process (Larchmont, NY: Eye on Education, 2003).

مراجع مختارة للقراءة

BROWN, ANN L. "The Advancement of Learning," Educational Research 23, no. 8 (Nov. 1994): 4-30.

DUCKWORTH, ELEANOR. The Having of Wonderful Ideas. New York: Teachers College Press, 1987. HENNESSEY, BETH A., AND TERESA M. AMABLE. What Research Says to Teachers: Creativity and Learning. West Haven, CT: National Association of Professional Librarians, 1992.

JONASSEN, DAVID H., AND SUSAN M. LAND, EDS. Theoretical Foundations of Learning Environments. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.

نافذة الفصل السادس

كيف تستخدم التكنولوجيا مع توجهات المنهاج

تفتح التكنولوجيا عدداً واسعاً من الإمكانات أمام فرص التعلم إضافة إلى تغيرات أخرى في إدارة التربية المدرسية. ومعظم الناس يرون في تكنولوجيا التعليم فوائد وأخطاراً معاً. ومن ذلك خطر تشرذم أعضاء المجتمع بين من يتيسر لهم الوصول إلى التكنولوجيا ومن لا يملكون ذلك. وهناك قلق من أن تؤدي التكنولوجيا إلى عزلة الناس عن بعضهم بعضاً فيما يزداد عدد الذي يدرسون ويعملون في بيوتهم عوضاً عن التفاعل في المدرسة وموقع العمل. كذلك فإن الوقت الذي يمضيه المرء مع الحاسوب يعني وقتاً أقل مع الأصدقاء والعائلة. وهناك دراسات تبين أن ازدياد الإقبال على استخدام الحاسوب ارتبط بازدياد الوحدة والكآبة. وبالمقابل تشيع الانترنت «هيمنة الإنترنت» ـ مزيد من الصداقات القائمة على الزمالة والتعاطف.

التكنولوجيا في صفوف الدراسة الإنسانية

يمكن لغرف الدردشة والحقائب الاليكترونية والمؤتمرات عن بعد أن تبني احترام النفس إذا تم تشجيع المشاركين على معرفة الأسباب التي تجعلهم يفكرون على هذا النحو، وتعليل معتقداتهم، وتحمل المسؤولية. وقد لا يحظى الطلاب بالشعبية فوراً حين يعبرون عن الشك بفكرة ما، لكن لن ينظر إليهم بوصفهم مضحكين كما قد يظهرون إذا ما صرحوا بصدقها.

في قاعة الصف الإنسانية (التي يوجهها المذهب الإنساني)، ينزع الطلاب إلى استخدام التكنولوجيا للتعبير الذاتي أكثر مما يلجأون إليها للحصول على المعلومات غير المرتبطة بالاهتمامات الذاتية. ففي مؤتمرات الوقت الفعلي

الاليكترونية يتبادل الطلاب الحوار فيما بينهم جيئة وذهاباً، أو يركزون على رسالة معينة على شاشة الحاسوب، أو يكتبون مقالة مشتركة، أو تجدهم يعيدون ابتكار عمل ما، كأن يصنعوا ملصقاً مركباً مما يرد إليهم بالبريد الاليكتروني.

ويمكن للمعلم أن يبدأ نقاشاً حول العنوان الذي يبعث إليه الطلاب رسائلهم الاليكترونية ومناقشة الدلالات والخطط. ولكن لن يحتاج المعلم أن يكون الحكم الوحيد ومالك المعرفة وموصلها. وهناك أساليب أخرى تستخدم لغايات تتصل بالمذهب الإنساني. ومثال ذلك أن معلماً ينتمي إلى هذا المذهب قد تحدى كل طالب لديه بتنفيذ شريط فيديو ليعرض في اجتماع عام. وكان المطلوب أن يتناول كل شريط قضية شخصية تشغل منفذه. وكان من بين هؤلاء طالب فتي تستبد به رغبة شديدة في التصالح مع أب لم يعرفه قط. وكانت والدته وزوجها قد التزما الصمت المطبق حول موضوع الأب. ولما وقع الطالب على صورة هذا الأب المجهول قام بتنفيذ شريط فيديو جمع بين الأم والابن معاً ووفق بين حاجاتهما العاطفية.

إن الحقيقة الواقعية تفوق الامتثال والخضوع. فتطوير حقيبة اليكترونية، مثلاً، يشارك في إضافة الدليل على النمو عبر التأمل الذاتي وتعاون الأقران وملاحظات المعلمين، وغالباً ما يتعلم الطلاب الثقة بأنفسهم والأقران والمعلمين فيما يقومون أنفسهم والآخرين.

البريد الاليكتروني مفيد في تعلم الكتابة وامتلاك ناصية صيغ الحوار المتعدد. ففي صف يشتغل بطرفيات الشبكة مستخدماً في ذلك البريد الاليكتروني قد يشارك الطلاب في عملهم طالباً آخر أو مجموعة أخرى أو ربما وضعوا عملهم في ملف ليكون في متناول الجميع. كذلك من شان بعد المسافة أن تيسر على الطلاب أن يكونوا أكثر صدقاً وأمانة. وفي هذا يقول أحد المعلمين: «وجدنا أن الطلاب إنما يكونون أشد صراحة في التفاعل مع الآخرين بالبريد الاليكتروني منهم في أجواء الصف التقليدية».

كذلك يمكن تحقيق ما يهتم به الإنسانيون من إيقاظ المخيلة ــ القوة الكامنة في أعماق الفرد بوساطة التكنولوجيا. فالقراء الاليكترونيون يتوسلون بمخيلتهم في إعادة توجيه خط قصتهم في كتب، كأن ينتقلوا من الفصل الرابع إلى الفصل التاسع عشر، مثلاً، في البحث عن معنى أو فهم لموضوع ما فضلاً عن الاختيار المقصود لطرائق أخرى في التفكير في أمر النص. وإن التفاعلات غير الخطية والمتعددة الخطوط بالإضافة إلى الاتصالات متعددة الوسائل من مظاهر المعرفة الاليكترونية تتيح للمؤلفين التعبير عن جوانب من عملهم وتستدعي تفاعل القارئ فيما هم يؤدون عملهم ويقرؤون النص على شرائط الفيديو الرقمي.

وفي هذا السياق يستخدم جيمس جي ألعاب الفيديو ليحمل الناس على استخدام مخيلتهم[1]. فعوضاً عن اعتبار ألعاب الفيديو «قاعات دراسة تعلم الجنس والعنف» يرى جي أن الألعاب تحرض الطلاب على التفكير في القيم والايديولوجيات. وعلى سبيل المثال، يذكر أن ويل رايت ينتج ألعاباً تقوم فكرتها على وضع الطلاب في مواجهة ظروف مصيرية حيث يتحتم عليهم معالجة قضايا شائكة حقيقية، مثل «ما الذي يجعل شخصاً ما سعيداً؟» ففي لعبة Sim Ant سيم آنت يحمل رايت اللاعبين على خوض صورة مقاربة للحياة اليومية حيث يفرض عليهم القيام بخيارات وتصورات أخلاقية. وهذه اللعبة تقوم على أساس نظرية ماسلو في الحاجات، وهي حجر الأساس في السلوك البشري. وقد تكون البرامج الموضوعة لألعاب الفيديو التي تضع الطلاب في مواقف مشحونة أخلاقياً أفضل لتعليم الأخلاق من التدريس التقليدي لأن الألعاب تروق للانفعالات والإدراك معاً. كذلك يهدف ايان بويوست الباحث في معهد جيورجيا التكنولوجي إلى إعداد مطورين للألعاب يستلهمون الآخرين ويلهمونهم رؤى جديدة، مثل تحويل الشعر إلى ألعاب فيديو تحمل صوراً ورموزاً.

وإن المجموعات الضخمة من المصنوعات التاريخية والجمالية المتوفرة بوساطة الانترنت تدخل المذهب الإنساني إلى قاعات الصف. وتيسر التكنولوجيا، من الجهة الأخرى، امتلاك وعي بالأمور السلبية في العالم. ففي موضوع "حماية" الطلاب من عالم افتراضي خطر ومسرف في التحريض، يقف الإنسانيون إلى جانب مساعدة الطلاب على تعلم التمييز بين الأشياء والقيام بخيارات عوضاً عن تأنيبهم. فمثلاً يطلب توبين هارت من الطلاب إظهار حكمتهم الداخلية وأن يكونوا على وعي بما هو حق وصواب. ويستطيع الطلاب أن يتخيلوا ما تفعل القدوة الأخلاقية في مواقف معينة ويتصرفوا على هذا النحو. والإنسانيون يفترضون من ناحيتهم أن الطلاب قادرون على التكيف مع أوضاعهم إن استخدموا ذكاءهم وحكمتهم، وحريتهم ومسؤوليتهم.

إعادة البناء الاجتماعي والتكنولوجيا

لقد أدى البريد الاليكتروني دوراً في حملة احتجاج الطلاب في ماساتشوسيتس ضد اختبار التخرج الذي أصدرته الولاية. وكان من شأن تحالف الطلاب من أجل تقويم بديل مضاد للاختبارات القياسية أن أدى إلى مقاطعة الطلاب لامتحان الولاية. كذلك يتزايد التواصل العالمي بالوسائل الاليكترونية بين طلاب لهم مواقفهم من القضايا الاجتماعية وينهضون بمهاجمة المؤسسات. ويرى أصحاب إعادة البناء في التكنولوجيا وسيلة لعالم يشارك فيه أبناء الثقافات المتعددة على مستوى العالم في سبيل مستقبل إنساني أفضل. وقد استخدمت التقنيات فائقة السرعة بفعالية من جماعات ناشطة، مثل «نشاط الأشخاص العالمي» وهي شبكة عالمية قام على تأسيسها الزاباتيين (أنصار زاباتا قائد ثورة الفلاحين في مطلع القرن العشرين في المكسيك) وشبكة العمل المباشر التي ساهمت في تنظيم الناشطين في حركة مناهضة العولمة. وقد استخدم المعلمون أيضاً، ضمن المدارس ذاتها، التكنولوجيا لربط المنهاج الرسمي بالفعالية الاجتماعية. كما أن شبكة الانترنت تجعل الجامعات وقواعد المعلومات الأخرى

متاحة أمام تلاميذ المدارس، فتكشف أمامهم المعرفة والإحصائيات الخاصة بالمشكلات التي يعاني منها العالم ـ تدهور البيئة ومشكلات الصحة والبطالة ـ والمؤشرات الأخرى الدالة على إضعاف نوعية الحياة. فيمكن للطلاب من ثم جمع المعلومات عن مقدار حدة هذه المشكلات في مجتمعاتهم المحلية، ثم يقومون بوضع مخططات للعمل في البيئة المحلية وتنفيذها.

لقد صار أمراً أكثر شيوعاً أن يهتم الطلاب بشح المياه، والإيدز وقضايا أخرى يلجأوون إلى محرك الغوغل ومحركات البحث الأخرى للوصول إلى معلومات واسعة حول هذه الموضوعات ومن ثم معالجة المعطيات للتحقق من دقتها ودلالتها. فيقوم الطلاب فيما بعد باستخدام تقنيات أخرى ـ مثل آلات التصوير الرقمية وآلات التسجيل ـ لتوثيق الظروف المحلية ويعقبها رسوم بيانية لتحليل المعطيات. كذلك تستخدم أشرطة الفيديو وأجهزة الراديو والفاكس وعروض الباور بوينت في تثقيف جماعات مختارة. ويلاحظ في هذا المجال ازدياد عدد شبكات الويب التي يصممها الطلاب لأغراض معينة. والمشاريع التي يضعها المربون من أصحاب إعادة البناء إنما هي مناسبات لتنفيذ وتحسين الأداء في كافة مجالات المواد مثل المهارة في الأرقام والمقدرة في القراءة والكتابة.

كذلك تستخدم التكنولوجيا بطريقة مختلفة جداً لزيادة الوعي الاجتماعي. وقد تكون التكنولوجيا ذاتها موضوع دراسة تجعل المألوف غريباً. فقد يتفحص الطلاب التكنولوجيا في مدرستهم ليتبينوا إن كانت تخدم مصالح تعليمية أو اقتصادية. ومن ذلك أن ستيفان كير تناول في كتاباته التكنولوجيا من أجل المربين والقيم الإنسانية مقابل النفع الاقتصادي[(2)]. وبوسع الطلاب أن يتبينوا إن كانت التكنولوجيا في مدرستهم تهيئهم للعمل في وظائف يغلب عليها الروتين أم لاستخدامهم كمديرين وفنانين مبدعين ومفكرين تحليليين.

وهناك معلمون من أصحاب إعادة البناء الاجتماعي سوف يتبعون نهج هنري جيرو بإشغال الطلاب في اكتشاف كيف يتم وضع الأفلام وبرامج التلفزيون ووسائل إعلام أخرى شائعة لإشاعة آراء معينة حول الواقع. وأسلوب وسائل

الإعلام في صوغ هوية الطالب، مثل هوية المستهلك، كمثال على ذلك. ويتعلم الطلاب التمييز بين التكنولوجيات كألعاب وتسلية والنظرة التي ترى العالم جميلاً وآمناً، ويمكن التحكم فيه ولا صلة له بالحياة ذاتها. على عكس طلاب يبتكرون برمجياتهم الخاصة ويقومون بتحليل نقدي للعروض الإعلامية التي تسيطر عليها الشركات الكبرى.

وعلى النقيض من ذلك يرجح بالطوباويين (المثاليون) ضمن جماعة إعادة البناء الاجتماعي أن يستخدموا أساليب المحاكاة التمثيلية بحفز الطلاب على العمل متعاونين فيما بينهم في مشاريع تبرز استراتيجيات حلول لمسائل مختارة مع النتائج المحتملة وتشكل الاستجابات على الانحباس الحراري العالمي بما تشتمل عليه من تسخير مجموعة من الخيارات الخاصة بالطاقة بما في ذلك الطاقة النووية موضوعاً رئيساً لمثل هذه المحاكاة. ولئن يكن أنصار نزعة إعادة البناء الاجتماعي يتصورون قيام مجتمعات طوباوية، فإنهم يبدون شكوكاً حول الآثار المحتملة للأحلام كما تتجلى في برامج المحاكاة. كذلك ليس من المرجح أن المتغيرات المختارة للمحاكاة يمكن أن تضارع الأحداث غير المتوقعة التي تجري في واقع الحياة.

أما خارج المدارس، فيستخدم أولئك الذين يحملون نزعة ثورية، الموسيقى والبصريات مروراً بالراديو والتلفزيون والأقراص المدمجة والمجالات العلنية طرقاً للتعبير عن النقد والثورة والتنديد والسخرية. وتشكل الصيغ الأحدث عهداً من الحديث (اللكنات واللهجات العامية) والأغاني (التعبير بأصوات حادة) والرقص (الرقص مع الحركات البهلوانية)، والكتابة (الكتابة والرسم على الجدران) صيغاً من الخطاب السياسي. ويطلق جيه. بتلر على هذه الصيغ اسم «استشهادات مقلوبة» حيث حديث الكراهية يعني امتلاك الجوانب السلبية للهوية وتقويمها ايجابياً من الجماعات الهامشية مع إمكانية إثارة الاضطراب في صفوف قوى النظام[3]. وتبين الألبومات التي تصور الحان وإيقاعات أمثال كينغ أوف غرايم ودريزل راسكال كيف يستخدم الفنانون الذين يعتمدون على رشاقة الوسط في أدائهم وسائل الإعلام في بث الرسالة عن المحرومين المهمشين من أبناء المدن.

تيسر التكنولوجيا الرقمية للمستهلك بفضل برمجياتها السيطرة على وسائل إنتاج الفيلم ـ المعادل البصري لقرص مدمج لموسيقا الأصوات الحادة (الراب).

التكنولوجيا في المنهاج الشامل

لطالما كانت التكنولوجيا تعتبر هامة لكفايتها وفعالياتها معاً. بل الحق أن تطوير تكنولوجيا تعليمية في وقت مبكر ـ كتاب مدرسي لمستويات مختلفة من الصفوف في القرن التاسع عشر ـ قد ساهم في تصميم المحتوى والمهارات (المجال) للقراءة والحساب والتاريخ والجغرافيا والنظام الذي يتبع في امتلاك المحتوى والمهارات (التعاقب). وظهر في أعقاب الحرب العالمية الأولى عدة سلاسل من الكتب المدرسية في القراءة والحساب والدراسات الاجتماعية والعلوم للصفوف الثمانية في المدارس الابتدائية. ثم أدخلت الكتب المدرسية للمرحلة الثانوية مع التوسع في التعليم الثانوي في القرن العشرين، لكن على غير شاكلة كتب المرحلة الابتدائية، فقد كان واضعوها أساتذة مستقلون، اختاروا المحتوى ونظموه حسب رؤيتهم لما ينبغي أن يكون عليه مقرر الثانوية. أما اليوم فإنه مفروض، طبعاً، على ناشري مقررات المرحلة الثانوية تقديم نصوص تتواءم مع معايير المحتوى المعمول بها في الولايات[4].

يعتبر الكتاب المدرسي وملحقاته ـ إعلام، ونشاطات، وخطط، وتقويمات ـ منهاج قوي. فشموله على موضوعات محددة وما يرافقها من شروح يشكل منهاجاً واضحاً، ذلك أن اختيار الكتاب المدرسي، لمحتوى معين وأسلوب في العرض يجعل منه منهاجاً خفياً يعبر عن رسائل وقيم استنتاجيه؛ كما تشكل مقترحاته ونشاطاته أداة تروبوية قوية[5].

يتجه المنهاج النظامي، أكثر من المناهج الأخرى إلى اعتبار التكنولوجيا تدخلات تعليمية تم اختيارها لملاءمتها معايير وأغراض محددة أو إجراءات لتصميم منتجات إضافية توضح المفاهيم والعمليات وتغني العملية التدريسية.

تعد التكنولوجيا طريقة فعالة لبلوغ هدف امتلاك المعرفة ودليلاً على استيعاب المفاهيم. ويشير امتلاك المعرفة إلى الإضافة لمخزون المرء من الوقائع والمهارات والإجراءات، وإقامة صلات بوحدات المعرفة. ويتطلب استيعاب المفاهيم مقدرة المرء على أن يشرح بلغته الخاصة النظريات المتعلقة ببنية عمل الأشياء وتطبيق المفاهيم في عالم الواقع. ويعرض الجدول 1-P6 مساهمات التكنولوجيا وقصورها عن بلوغ هذه الأهداف.

لقد استخدمت قاعة الصف وفق المنهاج النظامي، خلال العقد الماضي، الحاسوب في معالجة الكلمات في القصص والتقارير أو التدرب على المهارات الأساسية وممارستها، ومثل هذه التمارين كفيلة بأن تجعل المرء ينجز الاختبارات ويحسن مفهوم الذات. أما في القرن الحادي والعشرين فيتوقع من المعلم في قاعة الصف الشمولية أن يزداد إقبالاً على التكنولوجيا بصورة أكثر دينامية، ويستخدم المزيد من المراجع (أقراص مدمجة ودوائر المعارف، وشبكة الويب) ووسائل عرض المواد (برمجيات الوسائط المتعددة، والباوربوينت) وتوضيح المفاهيم (نماذج المحاكاة التمثيلية).

وأما المساعدة حسب الطلب عبر منظومة التدريس الذكي Intelligent Tutor-ing Systems (ITS) التي تتابع المتعلمين وهم يعالجون مسائل محددة فتوفر التوجيهات والتغذية الراجعة فيما التلاميذ يتابعون العمل حسب البرنامج. وفضلاً عما تقدم، فإن الوسائط الفائقة السرعة القائمة على الوب تتيح للمتعلمين الحصول على المعلومات الخاصة بموضوع معين كما يمكن تعديلها لتقدم معلومات بحسب سمات المتعلم الخاصة وذلك بتصفية وتنظيم الوصلات المعروضة على الصفحة وتصميم المحتوى في مساحة المعلومات.

يقوم معلمو الإدراك Cognitive tutors، كمدرس الجبر الإدراكي بتحويل المسائل التي يعرفها الطالب إلى مثال يستطيع أن يتعلم منه الحل والسبب الذي يجعل الحل صحيحاً بتقديم التفسير لها مع الإرشاد وذلك بوساطة الرسائل لطلب المساعدة التي تخضع لسيطرة المتعلم. وتبين الدراسات التقويمية أن المنهاج الذي يشكل مدرس الجبر الإدراكي جزءاً منه يؤدي إلى تعلم أفضل من التدريس المألوف في قاعة الصف[6].

الجدول 1-P6 مساهمات وحدود التكنولوجيا في امتلاك المعرفة واستيعاب المفاهيم

امتلاك المعرفة	استيعاب المفاهيم
المساهمات	
يسهل الوصول إلى معلومات دقيقة وحديثة	يستخدم صوراً واقعية وأساليب المحاكاة التمثيلية، ورسوم، وتمارين وأحاديث تصل المحتوى بالحياة الواقعية، تجعل الانتقال أكثر احتمالاً.
إمكانية الزيارات الميدانية الاليكترونية عبر القارات ممكنة	
يمكن توضيح العلاقات بين الوحدات الصغيرة المسيطرة على منظومة معينة بالرسوم البيانية	أساليب المحاكاة التمثيلية حيث يتم استخدام متغيرات أساسية قد تجبر المستخدمين على إنشاء نماذج ذهنية أفضل لشرح النتائج.
يمكن تتبع أخطاء الطلاب وإصلاحها	يتعلم الطالب تفسير وضع ما من عدة منظورات عند الاستجابة لشخصيات في سيناريوهات مصورة ورؤية العواقب المترتبة على قرارات إنسانية.
المحددات	
لا يستطيع الطلاب استخدام لغة طبيعية في مواد تقتضي السؤال.	ثمة عنصر من الدقة المصطنعة في اختيار مواد من جانب المصممين؛ الأوضاع مفتعلة.
اعطاء الطلاب الكثير من المعلومات وتكليفهم بالكثير من الواجبات لا يبقي لديهم وقت للتفكير والاستيعاب وتوليد أفكار جديدة.	لا يستطيع المستخدمون اختيار حلول غير مبرمجة.

تجهيزات المقرر الدراسي أمر يعطى رسمياً للحصول على نتائج حاسمة لا مجال فيها للدحض. ثمة فرص قليلة لأن يحسن الطلاب مهاراتهم في التعامل مع الآخرين في تطوير المواقف. الإكثار من استخدام النماذج يمكن أن يؤدي بالطلاب للاعتقاد بأن بوسعهم السيطرة على الآخرين والتحكم بهم في عالم الواقع.

ولئن يكن من غير المرجح أن يلجأ المنهاج النظامي إلى استخدام التكنولوجيا لخدمة مجتمع أكبر مساحة من قاعة الصف وطرح مفاهيم سوى ما تضمنه المنهاج الرسمي، فإن المعلمين النظاميين قد يتحولون إلى التكنولوجيا كوسيلة لعرض مشكلات حقيقية يقصد بها حث المتعلمين على السعي إلى معرفة رسمية من شأنها المساعدة في البحث عن حل للمشكلات. يتم استخدام السياقات الموسعة المستندة إلى الفيديو للتغلب على الاتهام بان المحتوى المدرسي لا يزيد عن معرفة جامدة لا حياة فيها. وجدير بالتنويه هنا أن مجموعة المعرفة والتكنولوجيا بجامعة فاندربليت قد طرحت قضايا حقيقية تجول في بيئات عالم غني وحقيقي[7].

ففي سلسلة جاسبروودبوري التي تعرض على أقراص الفيديو، مثلاً، ينهمك المتعلمون في معالجة مسألة متخيلة اعتماداً على معلومات تتصل بحلها تتوفر في قصة البرنامج. ففي قصة «الهروب من مرعى بون» لا محيص للطلاب من أن يتخيلوا أنفسهم منشغلين بانقاذ نسر. وفي شريط آخر تجدهم ينشدون معرفة إن كان لديهم ما يكفي من الوقت للوصول بالقارب إلى موطنه قبل غروب الشمس كما أن عليهم أن يأخذوا في الاعتبار الوقود، والوقت، والمسافة، والسرعة وسوى ذلك من العوامل. وفي هكذا مسائل محددة يتوقع من الطلاب

تطوير الإستراتيجية الأكثر كفاية واكتساب خبرة في حل مشكلات ذات بنية إشكالية فضلاً عن اكتساب مهارات في الرياضيات وغيرها من المواد وامتلاك مفاهيم المنهاج النظامي.

بينت البحوث المسحية التي تناولت استخدام الفيديو في المدارس أن المعلمين يستخدمون البرامج التي توفرها منطقتهم، مع أن البرامج المحلية لجهاز الإذاعة العامة تقدم باعتبارها توسعة للتدريس وليس بديلاً عنه.

كذلك تفيد نماذج المحاكاة التمثيلية في توضيح المفاهيم. وتسمح الأدوات المستخدمة في التمثيل المرئي مثل "المسودة التخطيطية" و"النمذجة" للمتعلمين إنشاء النماذج ثم اختبار قيمها الثابتة. ومع أن المحاكاة التمثيلية والروايات المصورة عن العالم قد تقود الطلاب إلى الاعتقاد بأنهم بحضورهم حدثاً تاريخياً حقيقياً، أو عملية كيماوية، أو تقويماً رياضياً، يحملون الخطر بألا تكون الصور المشهد «الصادق» للحقيقة.

التكنولوجيا في المنهاج الأكاديمي

يعتبر برنامج التعليم المفتوح الذي يقوم عليه معهد ماساتشوستيس للتكنولوجيا (MIT) مثالاً فذاً لما هو مصدر المعرفة الغني المتاح على شبكة الوب العالمية وهذا البرنامج التعليمي الذي يجمع بين المحاضرات وأشرطة الفيديو والتوجيهات والملاحظات وبرامج الدراسة ومجموعات المسائل والبرمجيات من أكثر من ألفي مقرر ومشروع يجمع مواده من فروع معرفية تجمع بين حقول اختصاصات متعددة، ومتاح مجاناً لكل فرد في العالم تقريباً. ومع أن معهد ماساتشوسيتس ذاته لا يقوم ببث المقرر كما في الجامعة المفتوحة فإنه يتوقع مما لديه من الأرشيف أن يسرع بإعداد الطلاب للعمل المتقدم والتأثير في طرق تعليم المقررات وتغيير طرق الطلاب في التعلم[8].

إن البحث يجعل المنهاج الأكاديمي الجديد مع الطلاب (آ) يعالجون معضلات تتصل بمجالات (مثل ما هي الإمكانات لتوسيع الجدول الدوري لترتيب العناصر الكيمياوية حسب الوزن الذري)، أو (ب) معالجة قضايا تجري في عالم الواقع وتقتضي مساهمات من حقول اختصاصات متعددة.

لقد يسرت التكنولوجيا على الطلاب والخبراء في البيئات الأكاديمية البعيدة المشاركة في الأهداف والحوارات العلمية والأعمال التي تنهض بها فروع معرفية معينة. كذلك ازدادت الفرص أمام الطلاب والعلماء ذوي الاهتمامات المتماثلة لمعالجة القضايا الماثلة في عالم الواقع بفضل التكنولوجيا. فالموقع www.thinkcyle.org، يصل بين الطلاب والعلماء والمنظمات لمعالجة العقبات التي تعرقل مجتمعات الحرمان، فتقدم قائمة من 100 مشكلة صحية وبيئية وسوى ذلك من المشاكل الأخرى التي تنتظر الحلول. وتقوم فرق الطلاب المصممين بتقديم أفكارهم ومقترحاتهم إلى الخبراء الأكاديميين والأفراد لمساعدتهم على صقل الحلول التي يأتون بها.

وكان برنامج منهاج شبكة الصغار Kids Network Curriculum من أوائل البرامج الأكاديمية التي قامت بالوصل بين تلاميذ المدارس من مختلف الصفوف وفي مختلف البلدان للبحث في المطر الحمضي حيث يدرس الطلاب ويناقشوا الموضوع كما هو في منطقتهم. وكانت كل مجموعة تتألف من عشرة صفوف وتقوم بوصف الوضع في منطقة عملها وتساهم بذلك في أعمال المقارنة على مستوى الكرة الأرضية.

وكان الطلاب يعودون أنفسهم على أدوات جمع المعطيات ويقومون بجمع العينات، والخبراء من شبكة الصغار هذه يضعون أنفسهم في الخدمة لمناقشة المشكلات المطروحة وتقديم الإرشاد. ويقوم العاملون في الشبكة بمهمة إيجاد التكامل بين المعلومات الواردة من مختلف الشبكات كما يتم تهيئة الملخصات وتفسيرها من قبل عالم يمثل نموذجاً لطرق تفكير العالم. كما يقدم الطلاب ما

لديهم من تعليلات وما توصلوا إليه من نتائج تتعلق بمجتمعهم المحلي قبل عرض اكتشافاتهم للجماهير في منطقتهم. ولقد صارت شبكة الصغار Kids Network (مع مجالات أخرى من البحث) شبكة يتبناها أكثر من 250000 طفل في 49 بلداً[9].

كذلك كانت «حافلة المدرسة العالمية» Global School Bus بمثابة مركز تجميع وتوزيع معلومات يحتوي على أكثر من 900 برنامج علوم ويساعد الطلاب على اكتشاف شركاء لهم أو المشاركة في مشاريع في مختلف أنحاء الكرة الأرضية. أما طلاب العلم في الجامعات فلا تنقصهم المواقع التي تقدم المعلومات ونتائج الأبحاث وطرائق البحث والمطبوعات القديمة والحديثة، والمعلومات عن الدراسات الجارية والتي تحتاج طلاباً ومعلمين ومتطوعين. وهناك على العكس من ذلك شبكات مثل Supported Intentions Learning Enviroment –Computer (CSILE) حيث يقوم المتعلمون بإدخال معلومات إلى قاعدة معطيات عامة يمكن استعارتها وربطها مع شبكة أو شبكات أخرى ويقوم آخرون بالتعليق عليها[10]. وتساعد CSILE أيضاً المتعلمين على التعريف بأهدافهم وجعل تفكيرهم واضحاً للآخرين بحيث يستطيع هؤلاء تقديم التغذية الراجعة أو نموذجاً لتفكيرهم.

وهناك مشروع نبتيون Neptune في الوقت الراهن ويدعو إلى مشاركة الطلاب إلى استقصاء آخر الحدود على الأرض ـ البحر العميق. فيقوم هذا المشروع بالربط بين مئات الأدوات وقاع المحيط. ويجري عندئذ بث المعطيات والصور إلى قاعات الصفوف عبر شبكة الانترنت.

وليس بالأمر الجديد القول بتفضيل عمل الطلاب مع الخبراء. فقد قدم عالم الكيمياء الحيوية بيتر كزيرميلي لأكثر من 2000 طالب ثانوي الفرصة للعمل مع علماء ليخبروا فعلاً معنى البحث. فكان أن قام بالوصل بين طلاب وعلماء عاملين قاموا بدورهم بالترتيب لزيارات طويلة للعمل واكتساب الخبرة العملية في المعامل. ويعترف كزيرميلي: «لقد كنت شديد الملل إلى حد الموت في المرحلة

الثانوية». على أن الطلاب استطاعوا بفضل مساعدة من مرشد تحقيق انطلاقة معرفية، عبر نشاطات مثل اكتشاف طرائق عمل الدماغ البشري وأسلوب عدوى فيروس غرب النيل. ولذلك نجد مواقع العلوم وفروع المعرفة الأخرى والتي تعرض المشاريع عبر طرق الاتصالات في ازدياد. ومن ذلك آيليرن ILEARN Tel-ecommunication، وهي شبكة اتصالات عالمية يعمل وإياها طلاب الصف الثاني عشر في مشاريع اجتماعية وبيئية مشتركة ذات أهمية عالمية[11].

وهناك مواقع على الوب التي تقدم أدوات تعليم للمنهاج الدراسي الأكاديمي، مثل الرسوم المتحركة التي تنقل الموضوعات المجردة وتبث فيها الحياة. ومن هذه الرسوم، مثلاً، ما يصور دور الكالسيوم في تقلص العضلات أو آليات السمع. ثم إن المحاكاة التمثيلية تملك أن توفر نماذج من العمليات المعرفية أو تظهر للعيان وقائع تكون إما صغيرة أو خطيرة أو سريعة أو بطيئة جداً بحيث لا يمكن للعين المجردة مشاهدتها.

وهناك «الشريك الكاتب» Writing Partner وهو توضيح لأداة تساعد على تدقيق عملية الكتابة. كذلك تساعد «أداة الإدراك» في إنشاء الحجج القاطعة والموضعية، مع مزاعم مختلفة حول الموضوع[13].

وثمة تكنولوجيات لم تحظ بما حظي به سواها من الإقبال، ولو أنها ليست دونها أهمية، إذ تمكن الطلاب الذين يفتقرون للمعرفة المتينة بالرياضيات من استخدام ما يحتاجون من أدوات لتصميم وتحليل التجارب[14]. وبالإضافة إلى الأدوات التي تنمي المهارات المعرفية الضرورية للبحث، هناك الآلات الحاسبة والجداول الاليكترونية والمخططات وغير ذلك من الأدوات التي تحرر الطلاب ليوجهوا جهودهم المعرفية إلى نشاطات أخرى. كذلك قد يتصل العالم الافتراضي بتقاليد الفنون الحرة. ويجب على الطلاب الذين يقومون ببرمجة الروبوتات، للتفاعل مع بعضها بعضاً، أن يدرسوا المجتمع المحلي والأوضاع المعقدة الأخرى.

وعندما يدرس الطلاب سلوك الروبوتات فإنهم يتفحصون معرفتهم مثل كيف يكون وصف الحزب السياسي أو وصف شيء ما بالخير أو الشر. وكما سلف القول في المنهاج الإنساني فإن من شان التكنولوجيا أن تفرض على الطلاب أوضاعاً ذات دلالات أخلاقية تشكل بدورها فرصاً للتأمل في قضايا الأخلاق على مستوى التجريد.

بناء مواقع على شبكة الوب

تقدم شبكة الانترنت للمتعلمين إمكانات لإنشاء صفحات شبكية والمشاركة في الإطلاع على مثل هذه الصفحات في جميع أرجاء العالم. ومع تدفق القدرات التي يتمتع بها الفيديو والباوربوينت يستطيع الطلاب إنشاء مواقع على شبكة الوب ليطرحوا عبرها قضايا راهنة وأخرى من شان التاريخ، وللتعريف بجماعاتهم أو لعرض البحوث التي أجراها الصف. وهكذا نجد برنامج درب الرياضيات Math Trail الذي يعرض على موقع School World National يدعو التلاميذ لعرض قضايا رياضية تعتمد على مقومات المجتمع الذي يعيشون فيه مع الصور والرسوم أو الأدوات السمعية أو البصرية، أو صفحات الوب على الشبكة التي تبث على موقع درب الرياضيات[15].

وهناك مؤسسة أوراكل التربوية التي ترعى مباراة Think Quest الدولية لمواقع الشبكة الطلابية. وجدير بالتنويه أن ثمة مايربو على خمسة آلاف موقع متاحة على الشبكة وتتناول طيفاً واسعاً من فروع المعرفة الأكاديمية.

مراجع الملحق

1. J. P. Gee, What Video Games Teach Us about Learning and Literacy (New York: Palgrave Macmillan, 2003).

2. Stephen T. Kerr, "Visions of Curriculum: The Future of Technology, Education and the Schools," Issues in Curriculum, 98th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, Margaret Early and Kenneth J. Rehage, eds. (Chicago: University of Chicago Press, 1999), 169-199.

3. G. Butler, Excitable Speech: A Politics of the Performative (New York: Routledge, 1997).

4. Allison Zmuda and Mary Tomaino, The Competent Classroom-Aligning High School Curriculum, Standards, and Assessment: A Creative Teaching Guide (New York: Teachers College Press, 2001).

5. Richard L. Venezky, "Textbooks in School and Society," Handbook of Research in Curriculum, Philip W. Jackson, ed. (New York: Macmillan, 1922),436–463.

6. K. R. Koedinger. J. R. Anderson, W. H. Hadley, and M. A. Mark, "Intelligent Tutoring Goes to School in the Big City," International Journal of Artificial Intelligence in Education 8 (1997): 30-43.

7. Cognition and Technology Group at Vanderbilt, The Jasper Project: Lessons in Curriculum, Instruction, Assessment, and Professional Development (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997).

8. "Why MIT Decided to Give Away All Its Course Material via the Internet," Chronicle of Higher Education (Jan. 30, 2004): B20-21.

9. F. Tinker, Teleco as a Progressive Force in Education, unpublished manuscript (Concord, MA: The Concord Consortium, 1991).

10. M. Scardamalia and C. Bereiter, "Text-Based and Knowledge-Based Questioning by Children," Cognition and Instruction 9 (1992): 177-199.

11. P. Cooper, "Connecting Classrooms through Telecommunications," Educational Leadership 53, no. 2 (1992): 4.

12. P. Bell, "Designing for Students Science Learning Using Argumentation and Classroom Debate" (unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley, 1998).

13. M.Zellermayer et al., "Enhancing Writing-Related Metacognition through a Computerized Writing Partner," American Educational Research Journal 28 (1991): 373-391.

14. W. Blake and D. Bosteir, "Science and Mathematics in Education," Science 303 (Feb. 2004): 788-798.

15. SchoolWorld Internet Education Internet Projects, URL: http://www.SchoolWorld.asn.au/ Projects.hml.

الفصل السابع

تنظيم فرص التعلم

كان الفصل السادس قد ركز على فرص التعلم التي ترضي الطلاب وتشجعهم على السعي لبلوغ الأهداف إلى جانب تفحصهم طوال الطريق لمعتقداتهم الراهنة وبناء إدراك وطرائق أقوى لمعرفة العالم. وهذا الفصل يدرس كيف يمكن تنظيم الفرص لتكون أفضل مساعد للطلاب على (1) الربط بين الأفكار بحيث تعزز بعضها بعضاً (مشكلة تكامل المعرفة)، (2) تعميق إدراك مفهوم أو مهارة بحيث يتأسس كل لقاء ناجح على اللقاء الذي سبقه (مشكلة تسلسل تطور المعرفة).

وتنظيم المنهاج إنما هو محاولة للتغلب على ما نجده من فوضى وشرذمة في العديد من البرامج الدراسية. فلطالما اكتسب المنهاج سمة التهويل والمبالغة التي تعتبر من صفات التلفزيون في عرضه لأجزاء مفردة من المعلومات والأحداث دون إظهار العلاقات فيما بينها أو العناية بما وراءها من معان. بيد أن ثمة خطراً في وضع المعرفة في إطار متكامل وشديد الإحكام وكذلك في تسلسل موضوعات الفكر التي قام آخرون بترتيبها لتناسب أنماطهم. ذلك أن خطة المنهاج تغدو عندئذٍ وسيلة للسيطرة وعقبة تحول دون قيام المتعلمين بربط أفكار جديدة غير مبرمجة والتعامل مع غير المتوقع.

وفي هذا الفصل سوف يعالج تنظيم المنهاج كفعالية تربوية أكثر منه دراسة في الترتيبات الإدارية. فالتنظيم الإداري للمدرسة سوف يكون موضوع الفصل الثامن. لكن من الجدير بالتنويه أن القرارات الإدا رية المتصلة بجدولة المقررات والحصص الدراسية وتحديد أوقات التدريس، وتتبع مسار الطلاب، ووضع السياسات المتعلقة بالامتحانات وما شابه تؤثر على ما تعلمه الطالب وكيفيته.

مفاهيم رئيسة في تنظيم المنهاج

يمكن إضافة وسيلتين إلى فرص التعلم: مراكز التنظيم وعناصر التنظيم. تعتبر المراكز نقطة الارتكاز التي بوساطتها تتكامل النشاطات التعلمية، والعناصر هي ما يعتبره واضع المنهاج أو المعلم المعرفة المحورية أو الأفكار الموحدة التي سوف يجري تطويرها على مدى الأسابيع أو الشهور أو السنين من التعليم والأساس لاختيار المهمة التالية أو وحدة العمل: فكرة رئيسة شاملة، أو مفهوم كالطاقة، أو مهارة مثل القراءة، أو قيمة مثل «الحديث الصادق»، أو الإصغاء بعناية، أو البحث عن الحقيقة.

مراكز التنظيم

قد تتألف مراكز التنظيم من مجالات رئيسة، وموضوعات، ومشكلات، ومشاريع ذات أهمية في حد ذاتها لكنها تعتبر هامة أيضاً لأنه من المرجح أن تحفز الطلاب وتقدم لهم الفرص لاكتساب مفاهيم وقيم محددة ودمجها بعناصر المنهاج فيما هم يتابعون نقطة تركيز مختارة للدراسة أو البحث.

كانت «القطط» مركز التعلم في الصف الرابع في إحدى المدارس. وفي تركيز هؤلاء الطلاب على هذا الموضوع أخذوا يدرسون تاريخ القطط بدءاً من تأليهها في مصر القديمة إلى اضطهادها في العصور الوسطى. وتم إدخال العلوم والرياضيات عبر تشريح القطة وقياساتها. كما دخلت فنون اللغة عبر قراءة أعمال أدبية مثل Old Possum's Organizing في كتاب تي إس. ايليوت Book of Practical Cats. وفضلاً عن ذلك قدم للطلاب حفلاً موسيقياً عن «القطط» وقام الطلاب بعد ذلك بتقديم بعض الرقصات.

ولقد قام فريق من أساتذة العلوم بإعادة هيكلة ما يقدمونه من مواد دراسية بحيث تغدو مجموعة من المراجع الفكرية لفروع المعرفة المتعددة الاختصاصات التي تتمحور حول «أصل ونشوء الكون والأرض والحياة». ولعله من المناسب عند

اختيار المركز أن يؤخذ في الاعتبار مدى قبول الطلاب له وإمكانية تناوله الاختلافات الواسعة في قدرات الطلاب واهتماماتهم، وصلته الاجتماعية الوثيقة، وتوافر الموارد. والوقت (إدارة الوقت) الذي يستغرقه المشروع، وما إذا كان، كما سلف القول، يجعل الطلاب على اتصال بالمحتوى التعليمي المرتبط بعناصر التنظيم.

عناصر التنظيم

كي تكون المراكز متصلة لا بد من وجود عنصر مشترك فيما بينها. فالعناصر خيوط ـ اللحمة في نسيج تنظيم المنهاج. فقد كان الاختصاصيون بالمنهاج يعتقدون حتى مؤخراً بأن النشاطات وما تتضمنه من خبرات تعلمية ينبغي نسجها مع بعضها بعضاً ليكون لها تأثير تراكمي ولمضاعفة استيعاب الأفكار والقيم القوية. وهم يعتقدون إن لم يتحقق لها ذلك فسوف ننتهي إلى وضع مثل الذي وصفته إدنا سانت فنسنت ميلاي:

على هذا العصر الموهوب، في ساعة محنته،

انهال من السماء شلال من النيازك

إنها حقائق... تستلقي دون اعتراض، دون اتحاد

حكمة كافية لتشفينا من مرضنا

تغزل كل يوم؛ ولكن ما من نول هناك

لننسج فيه قطعة من القماش[1]...

عناصر التنظيم المشتركة. فيما يلي بعض العناصر الأكثر شيوعاً التي تستخدم أساساً للتنظيم:

1- أفكار ومفاهيم. يتم بناء كثير من الخطط الأكاديمية المتسلسة حول مفاهيم مثل الثقافة، والنمو، والعدد، والفراغ، والانتروبيا، والاستعارة ـ وهي الأفكار السائدة الخاصة بكل حقل.

2- تعميمات. التعميمات استنتاجات مستخلصة من ملاحظات دقيقة. وفيما يلي مثالين على هذه التعميمات: «في المجتمعات المستقرة تعمل كل التأثيرات التثقيفية بشكل متسق مستهدفة الفرد؛ وفي المجتمعات غير المتجانسة تبرز التقلبات والتناقضات». «الشخص مشارك (ذاتي) ومراقب (موضوعي) في آن واحد في كل سلوك إنساني».

3- مهارات. تعتبر المهارات من قبيل الخطط البارعة في تنظيم المنهاج. حيث تستخدم على العموم كأساس لبناء الاستمرارية في البرامج. وتقوم المدارس الابتدائية أحياناً بتنظيم تجارب تعلمية حول استيعاب دروس القراءة، والعمليات الأساسية في الرياضيات، ومهارات تأويل المعطيات. أما استراتيجيات ما وراء المعرفة (الوعي بعمليات المعرفة) في حل المشكلات فهي أحدث عناصر التنظيم التي دخلت برامج اكتساب المهارات. وتضم هذه الاستراتيجيات عزل المعلومات الأساسية عن المعلومات العارضة في أي موضوع، بحثاً عن الأنماط والأنساق في المعلومات حتى تغدو ذات معنى، وإدراك العلاقة بين المعلومات القديمة والمعلومات المكتسبة حديثاً.

4- قيم. القيم الفلسفية معتقدات مصانة لا تناقش وإنما يؤخذ بها على أنها مطلقة في ضبط السلوك. ونسوق فيما يلي مثالين على ذلك «احترام كرامة وقيمة كل إنسان بصرف النظر عن العرق أو الجنسية، أو المهنة أو الدخل، أو الطبقة» «واحترام النفس البشرية». وعندما يخطط لمنهاج حول القيم فإن معظم النشاطات تصمم على نحو يعزز القيم التي وقع عليها الخيار».

يعد إدراك عناصر التنظيم السمة المميزة للخبير بالمنهاج. ولربما أدرك الطفل على الفور النشاطات أو المراكز التعلمية في صيغتها المحسوسة، لكن المعلم أو كاتب المنهاج ذا النظرة العميقة يكون دائما على وعي بدلالتها

الأعمق. فعندما يسأل المرء أطفالاً ماذا يتعلمون فالأرجح أن تكون إجابتهم «إننا نتعلم موضوعات عن الهنود» أو «إننا نتعلم التحدث بلغة أجنبية». لكن الشخص المعني بالمنهاج فإنه، بالإضافة إلى مثل هذه الدراسة المباشرة يرى المجردات القوية التي يشير إليها النشاط. فقد تشير النشاطات التي تتناول الهنود إلى تعميم حول حاجات أساسية موجودة دائماً لدى الناس جميعاً. وقد يكون تعلم التحدث بلغة أجنبية أعظم أهمية لأنه يلقي ضوءاً على لغة الطالب الأم، واللغة عموماً، واكتساب اللغة، بل وحتى بعض العناصر الأساسية مثل التواصل بين الناس.

تُنتقى عناصر التنظيم وفق غايات المنهاج. فحينما تكون أهداف المنهاج فنية ومهنية تغدو المهارات العنصر المناسب للاستخدام. وعندما تشدد أهداف المنهاج على الناحيتين المعنوية والأخلاقية إلى جانب الوظيفة التكميلية، تصبح القيم العنصر المفضل للتنظيم. يحدد الجدول 7-1 استخدام عناصر التنظيم في الربط بين المراكز والمساهمة في بلوغ هدف أو غرض بعيد المدى.

ولنأخذ في الحسبان، الغاية والنشاطات التالية وذلك عند التوسع إلى ما هو أبعد من الملخصات:

الغاية. إذا نشأت أوضاع حياتية جديدة، يستطيع المتعلم التنبؤ بالتأثير المحتمل للتكنولوجيا على هذه الأوضاع. ولتحديد هذا التأثير يستخدم المتعلم السمات المميزة للتكنولوجيا الحديثة وحدودها وقدراتها.

ويجري تعريف الطلاب ضمن نطاق المركز الأول أو الوحدة التعليمية (تعريف التكنولوجيا) إلى طريقة في دراسة النظم تؤدي إلى تبسيط المشكلات المعقدة. فيكتسب الطلاب تعريفاً واحداً للتكنولوجيا وفي الوحدة الثانية يلقون نظرة سريعة على الطرق التي توفر بها التكنولوجيا المساعدة للناس، وكذلك حدود استخدامها وآثارها الجانبية. ثم يجري توسيع مفهوم التكنولوجيا إلى أبعد من

الجدول 7-1 العلاقة بين عناصر التنظيم ومراكز التنظيم

	مراكز التنظيم					
عناصر التنظيم	تعريف التكنولوجيا	أشخاص	وظائف	مجتمع	بيئة	نوعية الحياة
التكنولوجيا (مفهوم)	×	×	×	×	×	×
قيمة الأشخاص (قيم)		×	×	×	×	×
علاقة الثروات الطبيعية بنوعية الحياة (تعميم)			×	×	×	×

ذلك، ويشرع الطلاب بالحكم على الطريقة التي تقلل فيها التكنولوجيا أو تزيد من قيمة الناس. وتقوم الوحدات اللاحقة بإشغال الطلاب في مشكلات تتعلق بتطبيق التكنولوجيا في مجالات الاستخدام البشري والحاجات الاجتماعية، والبيئات الطبيعية أو الاصطناعية. ويجري توسيع العناصر السابقة ويضاف إليها عامل جديد هو علاقة الموارد بنوعية الحياة. وتتاح للطلاب فرصة تقويم التأثير مستقبلاً على قيمة الأشخاص في كافة الوحدات اللاحقة. أما وحدة نوعية الحياة فتفسح المجال لعدد ضخم غير مألوف من النشاطات ذات الصلة بالقيم الفردية والمجتمعية معاً. وكما سبقت الإشارة في الجدول لم يكن ثمة مجال لمعالجة القيم في الوحدة الأولى؛ كما لم تجر معالجة علاقة الثروات الطبيعية بنوعية الحياة حتى بلوغ الوحدة الثالثة.

ولإيضاح كيف يستخدم العنصر في الوصل بين مجالات مختلفة، حسبك أن ترى كيف يمكن إسداء العون لمتعلمين يدرسون مقرراً في التكنولوجيا إذا ما قام معلمو المقررات الأخرى بمبادلة العناصر مع المعلم الذي يدرس مقرر

بالتكنولوجيا. فمن مقرر الرياضيات يمكنهم امتلاك مفاهيم أخرى أساسية لفهم التكنولوجيا والنظم العلمية مثل الخوارزميات والاحتمالات والأنظمة الثنائية. ويمكنهم من مقرر اللغة الانكليزية، دراسة التفاعل بين التكنولوجيا والمجتمع في وسائل الإعلام الجماهيري. فقد يقيمون القيم الاجتماعية الأمريكية كما تعكسها الصحف والإعلانات والقصص والروايات الحديثة. كما يمكن مساعدتهم على رؤية كيف تتصل اللغة بالفكر لدى الأشخاص والآلات معاً.

والمألوف أن معنى عنصر تنظيمي ضمن الفرص التعلمية يتم التعبير عنه بطريقتين. فإما أن يستطيع المصمم تقديم أوضاع أشد تعقيداً ينطبق عليها العنصر، أو يبقى تعقيد الوضع ثابتاً، لكن مستوى الكفاية المتوقعة من المتعلم يغدو أشد تطلباً. فمثلاً، قد يطلب من المتعلمين، في الفرص التعلمية المبكرة مجرد تعريف المفهوم وإعطاء أمثلة عليه؛ وفي المراكز اللاحقة تعطى الفرصة للمتعلمين لتطبيق المفهوم؛ وقد يطلب إليهم في الوحدة الأخيرة تقويم المفهوم أو إظهار حدوده.

على أي حال فإن النظرية المستمدة من علم النفس المعرفي تشدد على أن التعلم يقوم على إقامة الروابط بين المعلومات وشبكة المعرفة الموجودة لدى المتعلم. ولذلك فإن فكرة تعليم المفاهيم ذات المستوى الأدنى قبل تعلم تلك المتعلقة بالمستوى الأعلى، قلما كانت معقولة. فمثلاً لا توجد المهارات الحسابية باعتبارها نظاماً أدنى لحل مشكلة رياضية وإنما يتم تعلمها لصلتها بحل المشكلات ولكونها جزءاً منها[2].

وإذا ما شاء المرء الاحتفاظ بالمعلومات لأمد طويل ونقلها، فينبغي أن تكون الخبرات الأولى مركبة وتسمح للطالب بالكفاح لإنجاز ما عليه من واجبات أو أسئلة يجب توفير الحلول لها. وهذه طريقة مناقضة لتعليم مهارة معزولة حيث التوجيه المباشر وتقليل الأخطاء أثناء التدريب أو الفترة التمهيدية أشد فعالية. وإن كل ما يفسد الأداء أثناء التدريب يزيد من الاحتفاظ والنقل طويل الأمد.

كذلك فإن النظرة القديمة إلى الترتيب المعتمد على الأساس المنطقي قاصرة أيضاً لأنها لا تأخذ في الاعتبار الطرق الفريدة التي ينظر فيها الأطفال إلى واجب معين. ذلك أن الأطفال لا يختلفون عن الراشدين من حيث مقدار ما سبق لهم أن تعلموه من مهارات فرعية وحسب وإنما كذلك في عدد المهارات الفرعية التي يستطيعون التنسيق بينها في وقت واحد. كما يختلفون في مقدرتهم على تجنب التطبيق الخاطئ للمهارات الفرعية أو المفاهيم. وللقيام بتحليل مهمة أو عمل تسلسل هرمي فإن بنية المهمة من وجهة نظر المتعلم، تعتبر هامة. فعندما يظهر هكذا تحليل سوء توافق بين قدرات المتعلمين ومتطلبات المهمة، ينبغي عندئذٍ إعادة التصميم إما لتقليص التسلسل الهرمي أو للتمييز بين المفاهيم التي تربك الأطفال.

مبادئ لتسلسل المراكز والنشاطات المتعلقة بالعناصر

تعود المبادئ الموضوعة لتسلسل فرص التعلم إلى مئات من السنين. ولكن معظم هذه المبادئ تخضع الآن للنقاش في ضوء المعتقدات الأحدث عهداً حول عملية التعلم. ففي عام 1636 حذّر كومينيوس المعلمين مطالباً إياهم بترتيب الفعاليات والانتقال بها من البسيط إلى المركب. ويعني هذا المبدأ إدخال نشاطات تعلمية تتضمن عوامل قليلة قبل الانتقال إلى نشاطات متعددة العوامل، كما أنها تعني الانتقال من الأجزاء إلى الكل. بيد أن هذا المبدأ يواجه بالاعتراض من الاعتقاد بأنه من الأفضل البدء بالكل قبل الاهتمام بالأجزاء ـ «إن مرآة مركبة من شظايا لا تعكس صورة صادقة». كذلك فإن المبادئ التقليدية الأخرى في ترتيب تسلسل الموضوعات ـ كالقول، مثلاً، بالانتقال من المألوف إلى غير المألوف ـ تؤدي إلى نشاطات يكون فيها ما يعرفه المتعلمون متقدماً على كل نشاط جديد. فالأطفال يدرسون ما في الجوار قبل أن يتعلموا شيئاً عن ولايتهم ووطنهم والبلدان الأجنبية. بيد أن هذا المبدأ يواجه بالنقد من أولئك الذين يشيرون إلى اهتمام الصغار بالغريب وغير المألوف. وثمة مبدأ آخر في تسلسل الموضوعات هو المضي من المحسوس إلى المجرد بإتاحة الفرص للأطفال للمشاهدة أو اللمس أو التذوق أو السمع أو الشم لظاهرة ما من الظواهر قبل

الطلب إليهم التعبير عنها باللفظ والتصنيف. وثمة مبدأ شائع يقول بتعليم العوامل التابعة أولاً. ومثال ذلك أن عمليتي الجمع والطرح تتقدمان عملية الضرب. وأصحاب الدعوة الجديدة إلى تعليم الفيزياء فالكيمياء فالبيولوجيا يقيمون حجتهم على مبدأ تسلسل العلوم واعتمادها على بعضها بعضاً. ولكن أصحاب رأي آخر يدعون، على كل حال، إلى الجمع بين البيولوجيا والكيمياء والفيزياء معاً مدة ثلاث سنوات على أن تقدم في السنة الأولى نشاطات عملية وصفية تتصل بهذه الموضوعات؛ وتتضمن في السنة الثانية بحثاً تجريبياً وتطبيقياً؛ وفي الثالثة تعرض النظريات المتعلقة بما تعلمه الطلاب.

وهناك عدة طرائق لتسلسل مجموعة من الحقائق أو الموضوعات. فالترتيب الزمني يعني عرض الأحداث كما جرت في موقعها من الزمن. أما الترتيب وفق النفع فيعني تعليم موضوعات معينة في وقت الحاجة إليها في الحياة اليومية.

ولسوف نناقش في الفصل الثالث عشر نظرية الفترات الثقافية التي استخدمت أساساً للدراسات المتعلقة بتسلسل الدروس في مطلع القرن العشرين. وتقول هذه النظرية إن عمليات تعلم الصغار تسير وفق النمط ذاته الذي يتبعه الجنس البشري. وما تزال الفكرة موجودة حتى الآن. ويهتم بعض الكتاب في موضوع المنهاج الجديد في حقل الموسيقى بأفكار كارل أورف، الموسيقار الألماني الذي وضع خططاً ومواد جديدة لتعليم الصغار الموسيقى على أساس نظرية الفترات الثقافية. إذ يرى أورف أن الشعوب البدائية تستخدم الحركة الحرة للجسم في الرقص كما تستخدم إيقاعات الطبول البسيطة؛ ولذلك ينبغي أن يبدأ الأطفال بتعلم الضرب على طبول تناسب أحجامهم ومهاراتهم. كذلك يجدر أن تجتمع حركات الجسم مع إيقاع الطبل، كما ينبغي أن تتوافق الأغاني ذات الإيقاع مع إيقاع الكلام والحركات الأخرى.

ولما كانت الشعوب البدائية لا تستخدم في البدء إلا أصواتاً ذات درجة أو درجتين وحسب قبل أن تنتقل في النهاية إلى استخدام خمس درجات على السلم الموسيقي، فإن الخبرات الموسيقية التي يخطط لأن يكتسبها الأطفال بحسب

نظرية الفترات الثقافية سوف تشمل درجتين أو ثلاث وحسب وفي الحد الأقصى خمس درجات على السلم الخماسي. وتقدم مفردات الألحان خطوات أخرى ولكن فقط بعد تمارين عديدة على ألحان بسيطة[3].

البنى التنظيمية

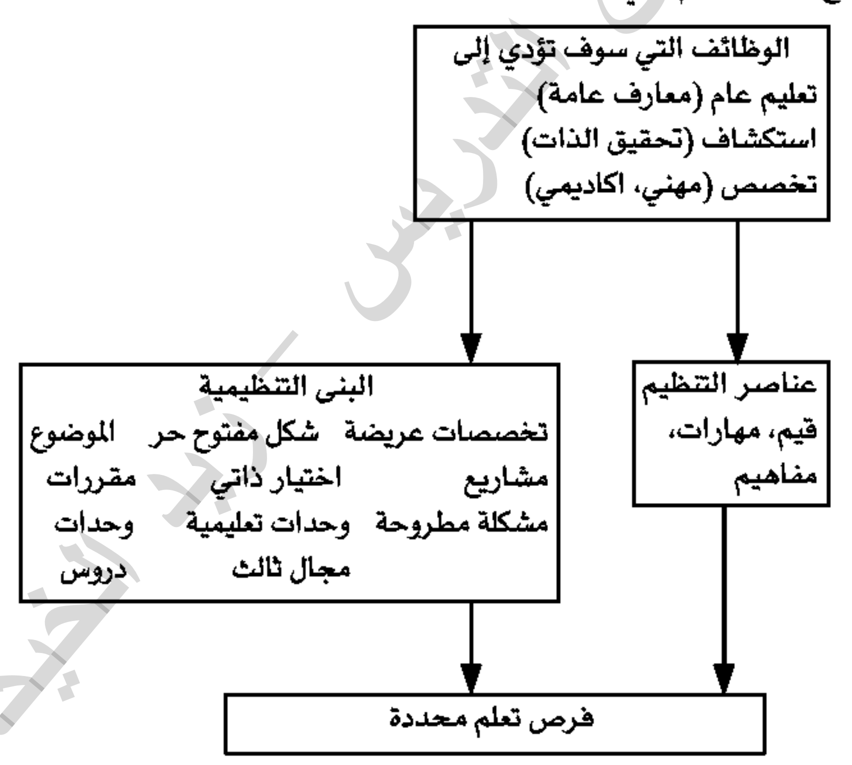
يؤدي وجود بنية تنظيمية إلى توزيع الوقت في المدرسة إلى سلسلة من الفترات التي تنفق في النشاطات. ويعتمد نوع البنية المستخدمة على (1) المستوى (المؤسساتي أو الدراسي) الذي تتخذ فيه القرارات المتعلقة بالمنهاج؛ (2) مفهوم المنهاج؛ (3) مجال المنهاج المختار أو وظيفته أو غايته (استكشاف، تعليم عام، تخصص). إن للبنية تأثيراتها إلا أنها لا تحدد التفاعلات الاجتماعية. والحق أن تغيير المنهاج قبل استبدال البنية أفضل من عرض بنى جديدة توقعاً لتغيير المنهاج.

البنية على مستوى المؤسسة

تستفيد المؤسسات من عدد من الخيارات في بناء المنهاج. فبنية المجالات الواسعة تركز على حقول الدراسة ـ الدراسات الاجتماعية وفنون اللغة والتعليم المهني ـ بينما تركز بنية الموضوعات المحددة على مواد مستقلة ـ علوم، رياضيات، لغة انكليزية. أما بنية المنهاج المحوري فتستمد محتواها من مجموعة من الموضوعات أو الحقول بمعالجة مشكلات عامة أو مجالات جامعة. فمثلاً قامت كلية أمهيرست ذات مرة بتنظيم برنامج حول «مشكلات في الديمقراطية الأمريكية» اشترك فيه الهيئة التدريسية والطلاب معاً. وتم الربط بين الفنون والعلوم الإنسانية والعلوم جميعاً عند تناول المشكلات التي جرى اختيارها. وأخيراً نقول إن الشكل الحر للصيغة أو البنية المفتوحة، وهي شائعة في أوقات الوفرة وحين تكون الشخصية الفردية وحق الاختيار أولويتين، يقدم مزيج من السياقات والدراسة المستقلة لكي تعكس حاجات الطلاب المختلفة.

وفي المستويات المتوسطة ضمن الأقسام تعرض البنى مقررات منفصلة كالرعاية الصحية والقانون والحركات النسائية والرقص الحديث، أو تجدها تعرض مقررات تشكل برنامجاً موحداً مثل العلوم في السنة الأولى ثم في الثانية فالثالثة.

ولكن ينبغي أن تكون البنية المختارة، مهما تكن، جزءاً من مخطط شامل يربط بين الغايات (الوظائف وحقول العلم والأهداف والمعايير والأغراض) وعناصر التنظيم (من مفاهيم وقيم ومهارات) والفرص أو النشاطات التعلمية المحددة. ويظهر الشكل 7-1مثل هذا التصميم حيث يبين المصممون طيفاً واسعاً من الغايات والمجالات والمعايير والأغراض. ويعرضون عدة بنى تنظيمية: الحقول العريضة للتعليم العام، واللاتمايز أو البنية المفتوحة لتحقيق الذات، وموضوعات أو مجالات علمية للتخصص. والعناصر التنظيمية المستمدة من الغايات تشير إلى أنواع فرص التعلم التي سوف تنشأ ضمن البنى.



الشكل 7-1 مخطط تصميم المنهاج

البنية على مستوى قاعة الصف

البنية المفتوحة. البنية المحببة في قاعات الصفوف الدراسية في المدارس الابتدائية إنما هي البنية المفتوحة. حيث الوقت والمكان والمواد والموارد البشرية رتبت لتحقيق التكامل بين المهارات التي اكتسبت كل منها بمعزل عن الأخرى وتطوير المهارات الاجتماعية. ففي أحد برامج الطفولة الأولى ينقسم المنهاج إلى ثلاثة حقول رئيسة: اللغة، والأعداد، والمسرح. والتوجه الذي يحكم معظم النشاط إشغال الأطفال في دروسهم. ويلاحظ مراقبو البرنامج شعوراً عظيماً بالحماس لدى المعلم والصغار سواء بسواء وهم يعملون معاً سواء في جماعات صغيرة أو كصف كامل. وفيما يلي رواية تسجل ملاحظات لدى مثل هذا الصف في يوم عادي في المدرسة.

بنية مفتوحة لتعليم الأعداد. في درس الأعداد كان ثمة ثلاثة أطفال يقومون بقياس كميات مواد مثل الطحين والماء وعصير البرتقال بقصد صنع الحلوى. وبعد قياس المكونات ينتقلون للخوض في مزيد من النشاطات المتعلقة بالأعداد كالتقطيع إلى مربعات بعدد طلاب الصف. وبعد انتهاء هؤلاء الأطفال من مشروعهم يأتي أطفال آخرون ويكررون الإجراءات ذاتها.

وفيما الأمور على هذا النحو كان ثمة طفل منهمك بتلوين الأعداد وآخر يعد وتلميذين آخرين منشغلان في رسم وإنجاز ما يترتب عليهما من المشاريع وأربعة أطفال يقوم كل واحد منهم بمفرده بحساب الأعداد المتعلقة بحدث رياضي قريب، ومقابلهم أربعة آخرون يعملون مع المعلم بالمعدات. كان المكان حافلاً بالحركة والنشاط والأمور التي تدعو للاهتمام، وكل تلميذ من تلاميذ الصف الواحد والثلاثين لا ينقطع عن العمل وبذل الجهد. أما أولئك الذين لم يكونوا يعملون فقد راح المعلم يسألهم عن عملهم أو سبب عدم مشاركتهم في العمل. وكانت قاعة الصف تتقد حيوية بالمفاهيم والنشاطات التي موضوعها جميعها

الأرقام، ولكن كان فيها ما يكفي من الشواهد على اللغة والنشاطات الإبداعية، مثل مراكز الاهتمام العلمي والمشاريع الفنية والكتابة والخطابة. وكان من بين النشاطات الأخرى:

قياس التلاميذ بعضهم بعضاً ليتبينوا أيهم، من الصبيان والبنات، الأطول والأقصر.

قياس الشبر ـ كم عدد الأشبار اللازمة لملء شاحنة.

تطوير المهارة الحركية

الفن

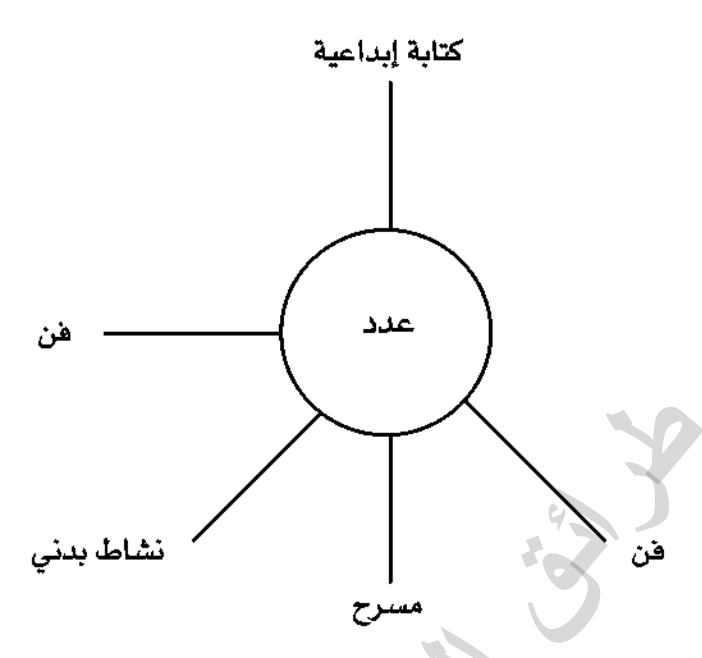
رسم صور تعبر عن مفاهيمهم المتعلقة بلاعبي كرة القدم في ساحة الملعب.

دكان بيع الزهور ـ استخدام نسيج لصنع الأزهار. وبيعها وما يترتب على ذلك من استخدام النقود.

استخدام النطاق المائي لقياس الماء ـ كم عدد الكؤوس في إبريق الماء.

يبين الشكل 7-2 يوماً عادياً في صف الأعداد.

كي سكول (The Key School) مدرسة ابتدائية وسط مدينة انديانا بوليس، ذات بنية مفتوحة تهدف إلى تنشيط أنواع الذكاء المتعدد[4]. وتأخذ هذه المدرسة بمنهاج متمركز على المجال ويدعو إلى إدخال أساليب معيارية تمكن من القراءة والكتابة، وموضوعات حول مجالات مثل «الناس وبيئتهم». ثم تتغير المجالات كل 10أسابيع ويطلب إلى التلاميذ تنفيذ وتقديم مشروع يتصل بكل مجال من المجالات. ويقوم المعلمون بترتيب «مجموعة» من مراكز النشاط حيث يعمل الطلاب مع زملائهم من مختلف الأعمار مستخدمين مواد ترتبط بأنواع الذكاء ـ الجسمي ـ الحركي واللغوي والمكاني والموسيقي، والمنطقي ـ الرياضي، وفهم الذات ـ والعلاقة مع الآخرين، ودراسة الطبيعة. وهذه النشاطات تتضمن مراكز مثل فن العمارة، وتنظيم الحدائق، والطبخ، و«كسب المال»، و«سراويل الرياضيات» و«ممثلون بلا حدود»، حيث يشدد كل نشاط على ضرب معين من الذكاء.



الشكل 2-7 تدفق من النشاطات في درس العدد

المجال الثالث تدبير تنظيمي يركز على التمزق والصراع باعتبارهما فرصة لإمكانية التعلم. وهو منطقة موسعة أو مجال اجتماعي هجين تصبح فيه الصراعات بين المدرسة وعالم الحياة اليومية الأساس لنشاطات ونتائج جديدة. فمثلاً، نشب صراع بين طلاب الصف الثاني والثالث في إحدى المدارس الابتدائية وذلك حين نادى أحد الطلاب زميله بعبارة "Homo" (شاذ) منتهكاً بذلك قواعد السلوك في المدرسة القائم على الاحترام المتبادل. وقد أدت محادثة قصيرة داخل الصف مع الصغار حول الأسباب التي تجعل الناس يلجؤون إلى السباب والشتائم إلى الكشف عن سوء فهم عميق حول الطبيعة الجنسية والتكاثر الجنسي. فوضح المعلم أن ذلك الموضوع أمر يضيق به المجتمع والأهل وقال أنه ينبغي قبل المتابعة الحصول على موافقة الأهل والإداريين لضم هذا الموضوع إلى «المجال الثالث». وبعد الحصول على موافقة الأهل ومشاركتهم، قرر التلاميذ اكتساب المعرفة في أمر نظام التناسل عند الإنسان وتصميم منهاج يمتد 6 أسابيع في المجال الثالث، وبذلك يتم ردم الهوة بين المجال الرسمي وغير الرسمي في البيت والمدرسة[5].

خطة الدرس. تعتبر الخطة بنية تنظيمية رئيسة. وواقع الحال اليوم أن لخطة الدرس النظامية الغلبة على الخطط البديلة وإن حاد المعلمون عنها في الممارسة الواقعية.

خطة الدرس النظامية. مع أن بنية خطط الدرس يمكن أن تعكس مبادئ مستمدة من توجهات منهاجية مختلفة، فإن النظرة النظامية هي التي تقدم النموذج الواعد للتخطيط. ومن المعتاد أن تتضمن الخطة ما يلي:

1- التشخيص. تحديد ارتباط الهدف الرئيس للأداء بالمحتوى المعياري وتوفر بعض الوسائل ـ اختبار قصير أو ربما سؤال ـ لتحديد وضع المتعلمين في علاقتهم بالهدف.

2- أغراض معينة أو علامات قياسية لتحديد المستوى. على أساس التشخيص يجري اختيار غرض محدد لدرس اليوم.

3- مجموعة الاستعداد. ثمة خطة لتركيز انتباه المتعلم، بتدريب مختصر أو ربط التعلم الذي تم تحصيله سابقاً وتطوير التهيؤ للدرس الذي سيلي.

4- إدراك الغاية. يجري إعلام المتعلمين بالهدف وإخبارهم بما يجعله هاماً ومتصلاً بظروفهم الراهنة والمستقبلية.

5- فرص التعلم. يجري اختيار النشاطات الواعدة بالمساعدة على انجاز الأداء المنشود.

6- صنع النموذج. النموذج إنما هو عرض أو مثال منظور لما ينتظر بلوغه ـ سواء كان ناتجاً أم عملية ـ ووصف شفهي لما يتضمنه من جوانب دقيقة.

7- التحقق من الاستيعاب. تكفل المراجعة امتلاك المتعلمين المعلومات أو المهارات اللازمة.

8- توجيه الممارسة. يعطى الطلاب نشاطات لاختبار قدرتهم على أداء المهمة المطلوبة بنجاح بحيث يستطيع المعلم أن يقرر ما إذا كانوا مهيئين للنهوض بالدراسة معتمدين على أنفسهم.

9- الممارسة المستقلة. بعد أن يتمكن الطلاب من أداء المهمة الموكلة إليهم دون أخطاء بارزة، يمنحون الفرصة لممارسة المفهوم الجديد، والمهارات العملية بقدر قليل من التوجيه من المعلم، أو بدون هذا التوجيه، سواء في المدرسة أو خارجها.

بدائل في خطط الدرس. وفقاً لشافلسون وسترن، لا تعد بنية الدرس المتعارف عليها ثابتة دوماً في خطط المعلمين[6]. وليس ثمة تطابق بين متطلبات التعليم في قاعة الصف ونموذج التخطيط المعتاد. فالمعلمون يريدون الحفاظ على تدفق النشاط أثناء الدرس كي يبقى زمام الصفوف بين أيديهم. ولذلك يولي المعلمون لتخطيط النشاطات الأولوية القصوى، إذ أنها تستأثر باهتمام المتعلمين أثناء الدرس. ويتركز تخطيط المعلم على اهتمامات المتعلمين والعناية في الوقت ذاته بالمحتوى.

ولعل المعلمين المستجدين يختلفون من حيث أن أسلوبهم في التخطيط يعتمد على طبيعة إعدادهم للتعليم. فأولئك الذين تلقوا ثقافتهم عن خبراء في مادة دراسية تقليدية يقدمون المبادئ التي تقوم عليها هذه المادة كمتطلب أساسي مسبق لقيام الطالب بالتطبيقات ـ أسلوب «من الأعلى إلى الأسفل». أما المعلمين الذين درسوا وفق البرامج الجامعية التي تولي التعليم العام وعلم التربية المقام الأول فيبدؤون التخطيط بادراك ما لدى الطلاب من معرفة سابقة واهتمامات وحاجات النمو ـ «من الأسفل إلى الأعلى». فالصياغة التصاعدية هي أسلوب يبدأ «من الأسفل إلى الأعلى»، يبدأ بوصف الطلاب لحلولهم للمسائل. وفيما بعد يكتسبون الحلول المنهجية[7].

يتطلب الأسلوب البديل لخطة الدرس أن يبدأ المعلم بالتساؤل الذاتي». ما الفكرة التي أقوم بتدريسها؟ وما معنى هذه الفكرة؟ وما صلتها بأفكار أخرى في المادة، وبالأفكار التي ترد في مواد أخرى؟ ما صلة هذه الفكرة بأهداف ومعايير المقرر الذي أعلمه. ثم يقوم المعلم بعدئذ برسم خطة لوسائل ربط الفكرة إلى

عقول الطلاب وحوافزهم. وقد يشمل هذا إعدادهم للقيام بالنشاط، وربط الفكرة الجديدة بأمر مألوف، واختيار طريقة التعليم (بحث، مشروع، تعليم) وما يحظى بالأهمية إنما هو توليد الأسئلة الموجهة.

دع الطلاب يربطون بين خلفياتهم وبيئتهم المحلية، متى كان ذلك ملائماً، من خلال التفاعلات الاجتماعية المشتركة، والنشاطات الجارية، وتكامل الفنون والأسئلة التي يثيرونها. فالطلاب مع وجود الشركاء وباستخدام مواد متضاربة، يجدون أنفسهم وسط بحث متعدد المنظورات. ولاحظ أن هذه إرشادات وبالتالي فإن العبارة الرئيسة في هذا هي «متى كان ذلك مناسباً». ولذلك كان تسلسل النشاطات يتداخل مع مداها.

- التواصل مع المتعلمين وتعيين السياق. يسبر المعلمون المعرفة السابقة لدى الطلاب ويحيطون بخبراتهم السابقة عبر طرح أسئلة مفتوحة غير محددة. وهم بذلك يولدون الاهتمام ويشجعون على طرح الأسئلة ويعملون على تحديد الأمور بما يناسب كل حالة شخصية بطرق مختلفة تناسب المتعلمين والأهداف، كذلك يوفرون للمتعلمين فرصة لاكتساب الأرضية المعرفية اللازمة بوساطة فروع المعرفة المتعددة الاختصاصات والمنظورات والسياقات المتعددة الأبعاد لاستيعاب الديناميكيات التاريخية و/أو الاجتماعية الثقافية والجمالية والسياسية.

- إشراك المتعلمين في التفاعلات مع محتوى المادة وتشجيع الحوار، والبحث والتحليل النقدي. ويقوم المعلمون في هذا بإشغال الطلاب بالاستكشاف والاختبار والتفسير لبيئاتهم على وجه الخصوص ومراجعة معرفتهم السابقة. كما يبحثون عن منظورات مختلفة ومواطن انحياز الرأي.

- توسيع وتعميق خبرات المتعلمين ومعرفتهم. اعمل على تشجيع التوسع بالدراسة الأعمق والبحث والمقارنات والمقابلات ومحتويات أخرى و/أو عبر مزيد من المشاريع والأعمال.

- إشغال المتعلمين بأسئلة تفوق المستوى المتحقق في كل مرحلة. كيف أمكنني أن أعرف هذا؟ ما موقفي من هذه المعرفة؟ ما هو خياري في العمل؟

الوحدة. يشير المعلمون إلى بنية الوحدة على أنها الأداة الأهم في التعليم، ويتلوها التخطيط الأسبوعي واليومي. والوحدات نوعان: وحدة مرجعية. ووحدة تعليمية. أما الفارق بين النوعين فيكمن في مدى إحكام تفصيل القواعد الموضوعة لمتعلمين معينين. فالوحدة المرجعية دليل لتوجيه التعليم إلى جمهور من المتعلمين المحتملين أو العاديين. أما الوحدة التعليمية فموضوعة لأشخاص معروفين. والوحدتان كلتاهما مكونتان من المكونات ذاتها: السند المنطقي (تبرير الوحدة المقدمة كنظرة شاملة)، والمعايير، والموضوعات، والنشاطات، والمواد.

يبلغ طول الوحدة عادة ما بين أسبوعين وستة أسابيع، ويشمل جسم الوثيقة نشاطات لتقديم الموضوعات البارزة والإعداد للنشاطات اللاحقة. ويمثل طرح المشكلات، والعروض التوضيحية، والأساتذة الزائرين، والنشاطات التمهيدية الشائعة. أما النشاطات التطويرية فتمثل الجزء الأكبر من الوحدة. وفي هذه النشاطات يتفاعل التلاميذ مع المحتوى بطرح الأسئلة وصياغتها وجمع المعطيات ومحاولة حل المشكلة التي طرحت في البداية.

وعند الإعداد لمثل هذه النشاطات، يدرس المصمم ما هي الموارد (من موقع الميدان، والمواد، والأشخاص المرجعيين) التي سوف تكون ضرورية فيما الطلاب يجرون استقصاءاتهم وما سوف يحتاجون إليه من مهارات لجمع المعلومات وإنجاز مشاريعهم. وتوفر النشاطات المتصاعدة في الوحدة الفرص ليقوم الطلاب بتقويم وتركيب ما جرى تعلمه، وعرض اكتشافاتهم مع التوصيات أمام جماعات محددة وتلخيص وصوغ أسئلة جديدة لإجراء مزيد من الدراسة.

تعكس الموضوعات المعروضة للوحدات توجه المنهاج ـ المادة الدراسية والاهتمامات الشخصية، والمشكلات الاجتماعية، والمهارات الأساسية. وتعرض هذه الموضوعات كمراكز تنظيمية ويجري ترتيبها بنظام متسلسل بحيث تشكل دليلاً أو سياقاً للدراسة.

ويوضح المثال التالي مختلف المكونات في وحدة مرجعية لصفوف المرحلة المتوسطة بعنوان «توفير التعليم».

عناصر التنظيم: علاقة البيئة المادية بنوعية الحياة (تعميمات) ـ قراءة وكتابة وتفكير (مهارات القراءة والكتابة).

مراكز التنظيم: التركيز على المشكلة. «ما هي وظيفة التعليم؟» «كيف تفسر الاختلافات في نوعية الحياة بين حضارات حديثة وأخرى أقدم بالاختلافات في النظام التعليمي؟»، «ما الذي يجعل مدرسة معينة جيدة؟»

نشاطات: قارن بين مدرسة معاصرة ومدارس أقدم عهداً، مبيناً الاختلاف في الالتحاق والدروس ونظام التعليم والمواد. اقرأ واكتب حكايات عن أيام المدرسة التي عرفها الأطفال الرواد. اعرض كتباً مدرسية قديمة وبين كيف تختلف هذه الكتب عن الكتب الحالية. ارسم ما يجري في يوم واحد في مدرسة من أيام الفترة الاستعمارية أو مدرسة حدودية.

مراجع المعلم

Cubberly, E.P. History of Eduacation, Boston: Houghton Mifflin, 1920.

Mayhew, K and A. Edwards. The Dewey school. New York: D. Appleton-Century, 1936.

مراجع الأطفال

Dunton, Lucy. School Children The world over. New York: Stokes, 1909.

Gordy, W.P. Colonial Days. New York: Scribner, 1908.

Wilson, Howard. Where Our Way of Living Come From. New York: American Book, 1937.

موارد المجتمع المحلي: مدارس (عامة وخاصة)، مكتبات، متاحف، مقابلات مع أشخاص من أجيال أخرى.

الوحدة التعليمية (Module). الوحدة التعليمية هي مقرر قصير الأمد تتراوح مدته ما بين 20 و60 ساعة ومصمم من حيث الأهداف والمحتوى والمهارات اللازمة عند الدخول إلى المقرر والمتوقع امتلاكها في نهايته، إضافة إلى أساليب التقويم والاقتراحات المتعلقة بطرائق التعليم والمراجع. وهذه الوحدات القياسية ليست مجرد قطع من المحتوى؛ بل إنها تعمل على تطوير المعرفة والمهارات بطريقة متوازنة. والسمة الأساسية في الوحدة القياسية تتمثل في قِصَرها النسبي وإيجازها. وهذا الاختصار يتيح للطلاب مزيداً من الخيارات المتعلقة بتكوين سياق دراساتهم كلها يفوق ما كان ممكناً لو أنهم التزموا منذ البداية بالعمل مدة سنة أو اثنتين. وغالباً ما يكون بوسع الطلاب التفاوض من أجل مواصفات المنهاج الذي يحتاجونه ويرغبون به.

الأنماط والمفاهيم التنظيمية في المنهاج

تنتمي معظم أنماط تنظيم المنهاج إلى توجهات معينة للمنهاج. ولكل من هذه التوجهات نظرته الخاصة إلى طبيعة المعرفة وغاية التعليم وأفضل الطرق إلى التعلم. وبالمناسبة فإن هذا القسم من الكتاب قد وضع للقارئ الذي يحتاج على وجه الخصوص إلى معالجة تنظيم المنهاج بصورة معمقة. أما أولئك الذين يحفزهم إلى دراسة الموضوع اهتمام عام فنقترح عليهم الانتقال مباشرة إلى القسم الذي يحمل العنوان «قضايا في تنظيم المنهاج».

الأنماط الأكاديمية هناك خمسة أنماط تغلب على موضوع المنهاج الأكاديمي: (1) الحقل المعرفي، (2) الحقول العريضة، (3) التركيز، (4) تداخل فروع المعرفة، (5) فروع معرفية موحدة.

الحقل المعرفي. إن أسلوب الحقل المعرفي أو الموضوع الواحد، يعتبر أقدم أشكال تنظيم المنهاج الأكاديمي وأكثرها شيوعاً. وبالتالي فإن المعرفة تصنف باعتبارها ذات أشكال مختلفة مثل: الرياضيات والعلوم والفنون والعلوم الاجتماعية وما شابه. والمفروض أن لكل شكل من هذه الأشكال كما لمختلف الموضوعات ضمن الشكل نفسه بنية أساسية، أي مجموعة من المبادئ التنظيمية، والأفكار الأساسية والعلاقات وتم شرح هذا الشكل من التنظيم في الفصل الرابع. وكما هو مألوف يقسم المنهاج الأكاديمي المعرفة إلى مواد دراسية منفصلة وكل منها قائم بذاته وله أفكاره ومعانيه وأساليبه الخاصة. وفي الحالة المثالية يتعلم الطلاب كيفية تقويم ما في مادة دراسية من دعاوى معرفية ويكتسبون طرقاً لاختيار ما يعرفونه أو ما يظنون أنهم يعرفونه.

وهذا المنهاج مصمم لتهيئة الطلاب لدخول المجال المعرفي كباحثين وربما ساهموا في تطور المعرفة في هذا الحقل، والهدف من ذلك مساعدة الطالب على التفكير كمختص في مادة هذا الفرع. والحجة في ذلك أن الطلاب بدراستهم عدة مواد كالرياضيات والتاريخ والعلوم يمتلكون أفكاراً وحقائق ومهارات تمكنهم من فهم العالم.

يشدد المنهاج الهادف إلى دراسة مادة علمية معينة على العرض والشرح. فتعرض الأفكار ويجري شرحها باستفاضة حتى تتحقق الإحاطة بها. ويتم ترتيب الأفكار الرئيسة الواحدة تلو الأخرى وفق أحد المبادئ التالية:

1- من البسيط إلى المركب. تعليم الموضوعات التي تتألف من عناصر قليلة أو أجزاء ثانوية قبل الموضوعات المركبة، كما في الكيمياء حيث تتم دراسة الهيدروجين والأوكسجين قبل المركبات الكيميائية.

2- الترابط المنطقي. تعلم موضوعات معينة شرط مسبق لمعرفة موضوعات أخرى، كما في الهندسة حين تنتظم النظريات الرياضية حسب علاقتها المنطقية.

3- من الكل إلى الجزء. على العكس من تفكيك مهمة معينة وعرضها وفق الأجزاء التي تتألف منها، يوجه الانتباه إلى المهمة بجملتها بحيث يتوفر للمتعلم منطلق ما، أو مخطط يساعد على ربط الأجزاء حين تظهر لاحقاً. والمثال على ذلك الطريقة الكلية في تعلم اللغة، ففي تعليم القراءة تبدأ بنص مركب ذي معنى بدلاً من البدء بحروف وأصوات.

4- التسلسل الزمني. تنظم الوقائع والأفكار حسب تطورها عبر الزمن. ومقررات التاريخ تعرض الأحداث على هذا النحو.

يشدد نمط المادة العلمية على إقامة ارتباطات داخل موضوع معين أكثر من إقامة صلات بالاهتمامات التطورية لدى الطلاب والمشكلات الاجتماعية وفروع أخرى من المعرفة. وهناك دراسة حول نشاطات تتصل بتخطيط المقررات في التعليم العالي كشفت عن أن هيئات التدريس الجامعي قد خضعت للتأثير الاجتماعي في فروعها العلمية حتى أنها تفتقد للنظرة المنهجية في تناول القضايا التي تقع خارج حقولها[8]. ويختلف ترتيب محتوى المواد في المقررات باختلاف الفرع المعرفي. فأساتذة التاريخ يبنون مادتهم حسب التسلسل الزمني، أما مدرسو الرياضيات والعلوم فإنهم غالباً ما يعتمدون على من سبقهم من علماء ومربين، والذين يشتغلون بالأدب والإنشاء فمن المرجح ان يرتبوا مادتهم حسب إدراكهم لحاجات الطلاب والأجناس الأدبية.

الحقول العريضة. نمط شائع في المدارس الابتدائية والثانوية يشكل جهداً لتدعيم العلاقات المتبادلة بين الأفكار والاهتمامات بهدف التوفيق بينها أو تكاملها. كما أن هذا التعديل للبرنامج الأكاديمي يضعه إلى جانب المادة المعرفية التي يفترض أنها ترتبط وإيان قليلاً أو كثيرا بأفكار مماثلة. وتتألف فنون اللغة مما سبق تعليمه بصورة موضوعات منفصلة: القواعد، والتهجئة، وفن الخط/ الأدب، والقراءة والإنشاء . كذلك تضم الرياضيات الحساب والهندسة والجبر والمثلثات، والطبوغرافيا. أما الدراسات الاجتماعية فتشمل التاريخ وعلم الاجتماع، وعلم النفس، والانثروبولوجيا، والاقتصاد والجغرافيا. وعلى العموم

فإن محتوى كل حقل عريض يتصل ببعضه من حيث القواعد العامة أو الأفكار أو المبادئ. فمثلاً قد يكون خط التاريخ هو الفكرة الموضحة (العنصر التنظيمي) بينما دراسة موضوعات أو مشكلات معينة (مراكز التنظيم أو نقاط الاهتمام) كتلك التي تتصل بالبيئة والتربية، والديمقراطية والأسرة، في فترات تاريخية مختلفة، تظهر كيف يجري ملاءمة مفاهيم العنصر للحاجات المختلفة.

التركيز. تخضع للدراسة كافة الجوانب من أي أمر أو حدث، أو حالة، أو موقع أو شخص. والمثال الممتاز على التركيز نجده في مقرر دراسي في الكلية عن الطيور، وغايته التأكيد على أن ما يجزأ يمكن أن يعود من جديد كلاً واحداً. وفي كتاب الدجاج يوضح هذا المقرر كيف أن مركزاً تنظيمياً ـ الدجاج ـ يمكن استخدامه ليضم جمعاً رائعاً من التاريخ والعلوم والطب، والدين والتكنولوجيا، والاقتصاد والحقائق والأدب الشعبي[9].

كذلك فإن غاليليو، وهو مقرر متعدد الاختصاصات يقوم بتدريسه فريق من الأساتذة يجمع عدة مناهج علمية في إحدى الثانويات، قد ضم كتابات غاليليو، ودراسات في السيرة والتاريخ، ومسرحية برتولد بريخت حياة غاليليو[10]. ويحمل هذا المقرر الطلاب على القيام باتصالات وإصدار الأحكام وفهم أنفسهم عبر استعادة حياة إنسان وأعماله وشخصيته. وكانت الفكرة التنظيمية في المقرر العلاقة بين الملاحظات والاستنتاجات. وكان الطلاب أثناء قيامهم بالنشاطات مثل مراقبة السماء ليلاً بالعين المجردة والقمر بواسطة التليسكوب يرصدون التفاصيل ويميزون بين ما لاحظه غاليليو وما استنتجه من تلك التفاصيل. كذلك كان المقرر لوحة لدراسة السلطة بين أحد العلماء والدولة ترسم الخطوط الكبرى للمشكلات السياسية في السلطة.

تداخل فروع المعرفة. يمكن النظر إلى أحد فروع المعرفة من منظور فرع آخر ـ مثلاً: تاريخ علم النفس وسيكولوجيا التاريخ. وجدير بالذكر أن مدرسي الرياضيات ينشئون أحياناً وحدات تقوم على عناصر من عدة فروع معرفية أكاديمية مثل «رياضيات الموسيقى».

تطبيقات. تتم الاتصالات الأكاديمية باستخدام مهارة أو معرفة مستمدة من فرع معرفي في فرع آخر (مثلاً، استخدام مهارات الكتابة في وضع تقرير علمي أو استخدام الرياضيات لشرح اكتشافات أحد العلوم الاجتماعية). ولكن المعلمين يعارضون استخدام مادتهم كأداة لمادة أخرى. وقد بينت جيركه[11] في دراستها التي تناولت فيها أهمية تبادل المعلمين آراءهم الصريحة حول التكامل والاهتمامات الفردية والجماعية والأهداف والأفكار والخبرات الأكاديمية. وهناك آخرون وجدوا أن مدرسي العلوم قلما أو نادراً ما يتجاوزون حدود محتوى المادة بمحاولة ربط المحتوى بمجال آخر من المعرفة العلمية أو بتقديم سياق أوسع لاستيعاب الحقائق أو المفاهيم[12].

فروع معرفية موحدة: النمط الأكاديمي الجديد

إن بروز آفاق جديدة من البحث والحاجة لحل مشكلات عالم الواقع التي لا يمكن حلها بفرع معرفي واحد أدى إلى ابتكار مشهد لمنهاج جديد ومثير يتجاوز حدود فروع المعرفة التقليدية[13]. وثمة هيئات تدريس في فروع معرفية مختلفة كالرياضيات والعلوم قل تركيزها على المعرفة الموجودة في كتب المقررات الخاصة بالفروع المختلفة فأصبح المدرسون يتعلمون الآن التواصل فيما بينهم باستخدام أحدهم للغة الفرع العلمي التابع لزميله ـ كلغة البيولوجيا ولغة الرياضيات والفيزياء ـ فيما يتعاونون معاً في تصميم منهاج يتركز على مشكلة، ومن المرجح أن يعتمد في ذلك على المفاهيم الفكرية المستقلة والأساليب والحقائق لكل فرع معرفي مما يفيد في تكوين مركب يوحد بين موضوعات تبدو في ظاهر الأمر متباينة.

أنماط إعادة البناء الاجتماعي. كانت مقولات المشكلات المجتمعية الأساسية ـ الرفاه، وحماية الحياة والصحة، وصيانة الثروات الطبيعية وكسب العيش ـ مركز الاهتمام في التعلم من أجل إعادة البناء الاجتماعي. وما المقررات التي تعالج موضوع النساء أثناء العمل والتكنولوجيا والمجتمع، وقضايا السياسة

الخارجية إلا أمثلة على ذلك. فعندما يجري عرض هذه المجالات الإشكالية، فإن القصد منه أن يتمكن الطلاب من (1) دراسة قيمة الصراعات الكامنة وراء هذه القضايا، (2) تعيين الأهداف الاجتماعية التي ينبغي متابعتها، (3) العمل لدعم الأهداف المنشودة، عندما يكون ثمة منهاج للبناء الاجتماعي. وعوداً على بدء، يكون التشديد على حل المشكلة الاجتماعية، وتطوير الأعراف التي يأخذ بها المجتمع المحلي، والمشاركة في العمل السياسي، وليس السعي إلى امتلاك المادة الدراسية كفاية في حد ذاتها. بيد أن ثمة وصوفات ونظريات مختلفة تفيد في تحليل المشكلات ومعالجتها.

لئن كان معظم النشاط الاجتماعي في إعادة البناء يقع في أوضاع غير رسمية، فإن المنهاج الذي يقوم على إعادة البناء الاجتماعي يمكن تنظيمه في التعليم الرسمي. ففي الأجواء الرسمية يجري تسلسل المواد عند نقطتين: (1) عند ترتيب المشكلات الاجتماعية (مركز الاهتمام) و(2) عند توسيع القدرات والآفاق على النحو المنشود في المنهاج (تنظيم العناصر). وتقع المشكلات المختارة في نطاق تجربة المتعلمين أو عمل الطلاب بشكل وثيق مع الآخرين (الزملاء الأكبر والراشدين) في جوانب من المشكلة حين تكون المشكلات متقدمة ومعقدة.

والمألوف أن الاختيار يقع على تلك المشكلات التي تتفق مع المعايير التالية: (1) حاسمة؛ (2) مرتبطة بالمجتمع المحلي وعالم الواقع؛ (3) إمكانية توضيح بنية السلطة وتطوير القيم والتفكير النقدي؛ (4) فرصة للقيام بعمل فعال.

وهناك مبدآن مألوفان في ترتيب المشكلات. أولاً، مبادئ سيكولوجية تتصل بتصور ما يمكن للمتعلمين القيام به (مستقلين أو بالمساعدة). ثانياً، مبادئ اجتماعية تتعلق بالعناية أولاً بالقضايا ذات الأهمية القصوى.

والمثال على تنظيم المنهاج وفق منظور إعادة البناء الاجتماعي نجده في رواية ايراشور عن نهجه في استخدام علم التربية الديمقراطية ـ النقدية والذي يتمحور حول قضايا مستمدة من الحياة اليومية[14]. وشور كثيراً ما يبدأ مقرر

الكتابة الذي يقوم بتدريسه بتشجيع الطلاب على توليد موضوع من حياتهم ذاتها. ففي إحدى المناسبات اختار الطلاب النمو الذاتي كموضوع أساسي هو موضوع عبر عن تطلعاتهم وآمالهم. ثم طلب منهم أن يشيروا في كتاباتهم إلى ما يعنيه لهم النمو الذاتي، وما الذي يساعد على النمو الذاتي وما هي العقبات التي تعترضه. واستخدمت الموضوعات التي كتبها الطلاب كنصوص للنقاش مغفلة المصدر. ولاحظ شور، أنه بالإضافة إلى حديث الطلاب عن مهارات مثل ضبط الفقرات والجمل، فقد رأى معظمهم في النمو الذاتي موضوعاً يخص كل فرد في حد ذاته ـ أي أن النجاح والفشل يعتمدان على صفاتك الفردية وقواك الشخصية وحسب. ولقد أثار قلق شور أن تكون ايديولوجية الاعتماد على الذات تخفي وراءها عوامل اجتماعية مثل التفاوت والتمييز. وكان هذا القلق سبباً في تدخله بطرح موضوع آخر يرتبط بالموضوع الذي اختاره الطلاب فطلب منهم مناقشة «نمو الذات يتأثر بالسياسة الاقتصادية». ووجه الطلاب إلى قراءة نصوص تتعلق بهروب الشركات من المدينة إلى مناطق تتسم برخص اليد العاملة، وما قدمته الحكومة لمختلف الشركات من إعفاءات ضريبية واسعة للبقاء في المدينة. وقد سئل الطلاب عن أثر السياسات الاقتصادية على الضرائب التي يسددونها والخدمات في المدينة ونصيبهم من التعليم. للإجابة عن السؤال: «هل لذلك تأثير على نموهم الذاتي؟»

وجرى التوسع في مجال الموضوع ليشمل ظروفاً أخرى تؤثر في النمو الذاتي. وبعد أن عرض شور موضوع العنصرية كموضوع، زعم أحد (الهسبان) الذين ينتمون إلى طائفة ذوي الجذور الاسبانية في ورقة إجابته أن العنصرية كانت تشكل عقبة، إلا أن مقاومة الطلاب أعاقت هذه الفكرة. ولذلك قرر شور الانتقال إلى موضوع النوع (التمييز بين الذكور والإناث) من حيث كونها عقبة موضوع. فقرأ مقالة في إحدى الصحف عن امرأة في مقتبل العمر في ايرلندا تتقاضى أجراً بخساً لقاء عملها تحت إمرة رجال في شركة أمريكية تعمل في ذلك البلد.

وقد تمكنت هذه الشركة من الانتقال إلى هناك وتغيير موقعها بفضل أحدث تقنيات الأقمار الصناعية والاتصالات. ثم توالت الأسئلة، مثل "هل كانت الحواسيب نعمة للعاملين أم للإدارة؟" و"هل التكنولوجيا المتطورة قوة محايدة في المجتمع؟" كذلك أثار الطلاب موضوع اللامساواة بين الجنسين، وعرض كثيرون خبراتهم الشخصية في هذا الموضوع.

.. وفي النهاية قام الطلاب بتنقيح ورقة البحث الأصلية فصدرت في صيغة جديدة تركز فقراتها على قضايا منفصلة، مثل تفحص الصفات الفردية التي تساعد على النمو أو تعيقه فضلاً عن عوامل اجتماعية مفيدة أو معيقة.

وجدير بالملاحظة أن شور قد طرح الموضوع بوصفه مشكلة يساهم في مناقشتها الجميع ولم يقدمها كمحاضرة. وكان شور قد أفسح للطلاب مجالاً من الحرية للتأمل في الموضوع والاختلاف فيه. والحق أن بعض الطلاب نهضوا للدفاع عن سياسة تخفيض الضرائب على الشركات الضخمة والسلطة الشخصية، وكان موقفهم من الشركات الكبرى أن السياسة الضريبية هذه تمثل الطريق الوحيد إلى استمرار الوظائف في المدينة. وكان المهم من وجهة نظر أنصار اتجاه إعادة البناء الاجتماعي، أن هذا المنهاج قد جعل القضية مدار النقاش العام عوضاً عن إخفائها تحت بساط إيديولوجية الاعتماد على النفس.

باختصار إن تسلسل الدروس الذي يأخذ به أنصار إعادة البناء الاجتماعي يتبع تقليدياً الخطوات التالية: (1) تحديد الموضوع الأشد إشكالاً؛ (2) تفحص واقع حياة المشاركين، بما في ذلك القيود والأسباب الجذرية وراء المشكلات التي يعانون منها؛ (3) ربط القضايا بالمؤسسات والبنى في المجتمع الأوسع؛ (4) ربط التحليلات الاجتماعية بالقواعد والمثل التي يحملونها من أجل عالمهم ومجتمعهم المحلي وذواتهم؛ (5) النهوض بقدر من المسؤولية (عمل) يجعل الواقع أقرب للاتفاق مع المثل.

الأنماط الإنسانية. توجه صورة المتعلم ككائن ينمو تنظيم المنهاج الإنساني. ذلك أن هذا المنهاج ينظر إلى الشخص كله: أي بوصفه فرداً وليس كشخص مثقف وحسب، وإنما كشخص مكتمل من نواح جمالية وأخلاقية أيضاً. فهذا المنهاج يرمي إلى مساعدة الشخص على تحقيق التكامل بين العاطفة والفكر والتصرف. وللموضوع الدراسي تقديره إنما بمقدار ما يتوافق مع التكوين السيكولوجي للمتعلم.

مراحل النمو. جرى استخدام نظريات مراحل النمو لتفسير مفاهيم المتعلمين ومساعدتهم في إعادة بناء الحقائق لديهم على مستوى أعلى مما هي عليه. والمعلم الذي يستخدم نظرية تعتمد مرحلة النمو العقلي، مثلاً، يكون مهتماً بما إذا كان المتعلم قد امتلك القدرات الذهنية التي يطلق عليها بياجيه مصطلح العمليات الحسية قبل طرحه المهمات التي تتطلب تطبيق مبادئ مجردة[15]. وقد قام المنهاج الذي وضعته مؤسسة البحث التربوي العالي في يبسيلانتي، في ولاية ميتشيغان High Scope Educational Research Foundation in Ypsilanti, Michi-gan على أساس نظرية بياجيه في النمو. وفي هذا البرنامج يجري توزيع الأطفال حسب مراحل النمو. (قبل الإجرائي أو الحسي) وليس على أساس العمر. وهناك أمثلة على المنهاج المتمركز على الفرد والذي ينظمه المنظور التطوري ويذهب إلى أن المعرفة ينشئها متعلمون، وتعكس مساهمة مشتركة من الموضوع والذات معاً[16].

كذلك استخدمت نظرية كولبرغ القائلة أن الشخص ينشئ شعوراً أخلاقياً من خلال مراحل عامة لجعل التدريس متسلسلاً وفق مراحل. وفي هذا المنهاج يشجع المتعلم على توليد مبادئ أخلاقية في المرحلة التالية الأعلى من المرحلة التي بلغها حتى تلك اللحظة. والهدف من هذا الإجراء طرح قضايا أخلاقية إشكالية تعرض صراعاً معرفياً وتشغل الطلاب في مناقشات تتداخل فيها المراحل ويوجه فيها الطلاب إلى المستوى التالي[17].

لقد تطورت المناهج الإنسانية وفق نظرية اريك اريكسون التي تقول إن النمو يمر بثماني مراحل من التطور المستمر على مدى الحياة في الصراعات بين النتائج السلبية والإيجابية. والمنهاج يغدو منتظماً فيما يسعى المعلمون إلى مساعدة كل متعلم على النجاح في مواجهة الأزمات التي يصارعها.

ثمة انتقادات توجه إلى نظرية المراحل، لاعتقادها بأن على الطلاب بلوغ مستوى معين من النمو أو العمر قبل الاشتغال بالمحاكمات العقلية المجردة كالتفكير الأخلاقي. لكن النقاد، على العكس من ذلك، يعتقدون بأن بوسع الطلاب التحكم بنموهم إن وضعوا في بيئات حيث يقوم الأبوان والأقران والمعلمون وآخرون سواهم بدور الساند للنشاطات التي تتجاوز مستوى أداء الطلاب الراهن[18].

يعتبر موضوع السن الملائم، قضية هامة بالنسبة للبدء بتعليم القراءة رسمياً، وما يتصل بهذا الشأن أن بروس جويس وآخرون يقومون بتدريس برنامج قراءة رسمي للصغار في رياض الأطفال لرفع مستوى انجازاتهم في الصفوف الأولية [19]. ومع ذلك فإن الأطفال في فنلندة لا يدخلون المدرسة حتى سن السابعة والطلاب الفنلنديون في مقدمة الطلاب في المقارنات المرجعية الدولية في مواد الرياضيات والعلوم والقراءة. كذلك يعتقد الفنلنديون بأن الأطفال ما قبل المدرسة يكتسبون حب التعلم باللعب لا بالدروس الرسمية[20].

المدخل التكاملي، قد سبق العرض لتكامل الفكر والمشاعر والحركة في الفصل الأول. ويقع المرء على مثال راهن للبحث في تكامل الخبرات الموجه لمساعدة المتعلمين في اكتشاف إمكاناتهم وحدود قدراتهم عبر نشاطات قوية في الدراسات المعنية بتدفق الوعي[21]. وتجربة التدفق تجربة يفقد خلالها الناس وعيهم بأنفسهم إلى حين، فتستغرقهم التجربة إلى حد يجعلهم لا يرون أنفسهم منفصلين عما يفعلون. فعندما يكون المرء في حالة تدفق تبلغ الطاقة الفكرية أقصاها. وتحدث هكذا تجارب حين تصبح تحديات البيئة تضارع في قوتها قدرات المرء ومهاراته.

ولقد سبق أن بينا أهمية حفاظ الأفراد على استمرارهم وتكامل تجربتهم بمتابعة قضايا واهتمامات تتعلق بهموم شخصية[22]. لذلك تجد لدى أولئك الذين يقدمون مساهمات إبداعية غير مسبوقة القدر الكبير مما يشغلهم ويبدون وعياً شديداً بحياتهم الداخلية النشطة وحساسية بما يتجلى في العالم الخارجي.

قاعة الصف المفتوحة. في الستينيات من القرن العشرين منحت المناهج المفتوحة للمتعلمين صوتاً في تعيين ماذا وكيف يتعلمون. وتم تشجيع المتعلمين على إنشاء معرفتهم الخاصة وطرح أسئلتهم عبر مزيج من النشاط العفوي والبيئة المحفزة. وكان التسلسل التعليمي في حل المشكلات ـ إثارة الحيرة، تحليل تعيين المشكلة، الحلول البديلة، والنتائج المترتبة على ذلك ـ شائعاً. وقد كشفت البحوث مؤخراً عن دراسة بالغة التأثير سبق أن أعلنت فشل التعليم المفتوح إلا أنها لم تحظ بالتقدير على نطاق واسع وسحبت من التداول بسبب سقطات إحصائية وردت فيها. وقد أدت الدراسات الموسعة، فضلاً عن ذلك، إلى الاستنتاج بأن من شان قاعات الصف المفتوحة أن تعزز موقف الطالب وتزيد من القدرة على الإبداع وتعمق مفهوم الذات لديه دون أن ينال ذلك من الانجاز الأكاديمي ما لم تكن حصص الدراسة قد مضت إلى درجات متطرفة[23].

قصارى القول، إن التسلسل والتكامل في المنهاج الإنساني يميل للخضوع من حيث البنية للمتعلمين. أما مهمة المعلم فهي اكتشاف ما يتمتع به الطلاب من بنية معرفية وآفاق لمساعدتهم في إعادة بناء معرفتهم بحيث تزداد لديهم دلالة هذه المعرفة باطراد. وتتفق أشكال التسلسل التعليمي الأحدث والقائمة على نظريات التعلم المعرفي مع التنظيم الذي يتمحور حول المتعلم وتقوم بما يلي:

1- تفعيل المعرفة المتحققة مسبقاً للمتعلم بما يتعلق والوضع المستجد وتجعل المعلم يتحسس بما يعرفه المتعلمون والتصورات المسبقة التي قد تقتضي التعديل أو التقويم مقابل مفاهيم أخرى.

2- إشغال المتعلم في وضع التنبؤات والقيام بالتوضيح من خلال الصور البصرية، وطرح الأسئلة، وتقويم وتطبيق التعلم الجديد.

3- إفساح المجال ليقوم المتعلم بدمج المعرفة الجديدة بالقديمة، والتوسع واستخدام المعرفة بطرق جديدة.

الأنماط الشمولية. يشدد المنهاج الشمولي على تعيين مواصفات معايير المنهاج ومؤشرات الأداء (الأهداف) والتسلسل التعليمي المضبوط بإحكام لبلوغ الأغراض ومحكات الأداء والتقويم. والافتراض الكامن في التنظيم الشمولي أنه لولا توافر جهد واع لتنظيم المنهاج لصارت الخبرات التعليمية منعزلة ومفككة وفوضويه وعشوائية تحدث كما يتفق لها وليس من المرجح أن تأتي بتغيير ذي أهمية.

وكما سبق الوصف في الفصل الثالث، فإن المنهاج الشمولي يرتب بأسلوب هرمي من حيث الأهداف، وآليات الأداء والتعلم تعمل تحت سيطرة معيار ما أو هدف أو هدف فرعي. ومن الأمثلة على ذلك التعلم المتقن[24]. ومواءمة المنهاج[25]. وتصميم أنظمة التدريس[26].

في هذه البرامج يجري تقسيم المهمة التعلمية (إن كانت أكاديمية أم مهنية) إلى أجزاء ثم ترتيبها وتعليمها واحدة تلو الأخرى، ويجري جمعها إلى بعضها على أساس العلاقات المتحققة. فنظام غانييه، مثلاً، يستخدم التحليل الهرمي مع تسلسل المهارات الفكرية حيث يجري تعليم مكونات المهارت البسيطة قبل المجموعات الأكثر تعقيداً: التمييز المتعدد للمثيرات، تعلم المفهوم، تعلم المبدأ، حل المشكلات. وقد استخدم هذا النظام في تطوير مقررات للعسكريين. وعلى أية حال، أن أثره على التدريب كان محدوداً بسبب مشكلات عديدة ويجري الآن تقويم استخدم هذا النظام في فروع الخدمة العسكرية[27]. ومن بين المشكلات التي يعاني منها هذا النظام التكاليف العالية المترتبة على تطويره وافتقاره لنظرية معرفية قوية يستند إليها. بل إن التحليل المعرفي مقابل المهارات السلوكية

الصريحة، صعب أو مستحيل في نطاق إمكانات هذا النظام. إلا أن الاتجاهات الأحدث في المقاربات الشاملة للتدريب العسكري تتركز على أساليب المحاكاة التي تتبع المكونات المفاهيمية التي تفيد في الاستدلال وحل المشكلات.

ويتبع المتعلمون الرسوم التوضيحية للمكونات فيتمكنون بذلك من رؤية الآثار الناجمة عن معالجتهم اليدوية. وتوحي العروضات إلى ما يحتاج الناس لفهمه بشأن أجهزة معقدة ليتمكنوا من تشغيلها. وتعكس المشاهد الهرمية للنظام والنظم الفرعية فهم الخبراء المتمكنين. أما المبادئ المادية التي تقوم عليها وظائف أجهزة معينة فيجري تدريسها في سياق التشغيل والصيانة.

كذلك يؤثر علم النفس المعرفي في المنهاج التكنولوجي بالإشارة إلى ضرورة تنظيم المحتوى بشكل متدرج بدءاً من الأفكار الأكثر عمومية إلى الأفكار الأكثر تفصيلاً. فمثلاً يقتضي التوسع في نظرية ريجيلوث وستيرن بداية التسلسل من الأفكار الأكثر عمومية التي تلخص (ولا تختصر) الموضوع كله[28]. فيكون الدرس الأول في التسلسل هو الدرس المكثف الذي يعرض بعض الأفكار الأشد أهمية على مستوى حسي جذري تطبيقي. فيكتسب المتعلمون أفكاراً على المستوى العملي أكثر منها على مستوى التذكر. كذلك فإن النظرية تجعل إجراءات التسلسل تختلف باختلاف أنواع المحتوى: إجرائية ونظرية وتفسيرية.

كان يعتقد في الماضي أن تركيب أو تكامل المكونات في التنظيم الشامل يحدث فيما تتداخل المكونات في الأهداف النهائية المحددة مسبقاً أو مواصفات المجال الموافقة لمحَك التقويم. أما الاستراتيجيات الأحدث فتعالج قضايا التكامل والاحتفاظ والانتقال والحافز بالتركيز على استراتيجيات موجهة لتكامل المهارات المعرفية. وتشمل هذه الاستراتيجيات رسم خريطة، وهذا رسم ذو بعدين يمثل البنية المفاهيمية للمادة موضوع الدراسة. وفيها يجري تنظيم عناصر المحتوى

بتسلسل هرمي[29]وتركيبي[30]. وتتضمن هذه الإستراتيجية الأخيرة رسماً يصور نمطاً معيناً من العلاقة (مفاهيمية، وإجرائية، ونظرية). وجدير بالذكر أن تركيب الدرس يظهر العلاقات بين الأفكار في درس واحد، بينما تظهر مجموعة من التركيبات العلاقات القائمة بين مجموعة من الدروس.

لقد كان تنظيم المنهاج الشامل عبارة عن بيانات بالنتائج المتوخاة من دروس متسلسلة. ولا جدال بأن من الجوانب الهامة في التعلم المتقن إنشاء وحدات اختبار قبل تصميم برنامج التدريس. والشواهد المتوفرة تدعم الفكرة القائلة كلما ازدادت المواءمة بين الأهداف والاختبار والتدريس كانت نتيجة الإنجاز ما بعد الاختبار أعلى.

عمل هايدي هيز جاكوبز على توسيع من الإجراء الشامل في تخطيط المنهاج بالطلب إلى المعلمين في المدرسة القيام لجمع معطيات عما يقومون بتعليمه فعلاً ومتى يكون هذا التعليم[31]. وفي هذا يدخل كل معلم المعطيات اليكترونياً ويكتشف الزملاء فوراً ما يتم تعليمه للطلاب ثم يكون للمعلمين أن يروا ما تم تدريسه في السنة الماضية أيضاً كما يعلمون السبب الذي حمل كل معلم على تعديل المنهاج الرسمي. كذلك يجري المعلمون تنقيحات مدروسة على المخططات، ويعيدون بحث معايير محتوى المادة على ضوء حاجات الطالب والمعطيات حول الأداء والتحولات الجارية في العالم. إن تخطيط الخريطة الاليكترونية الذي تقوم به جاكوبز يتيح للمعلمين تكوين مجموعة من الأحكام التي تغدو قوة تدفع إلى تحسين المنهاج وتمنح المعلمين سلطة عوضاً عن جعلهم يتقبلون بعيون مغمضة معايير مفروضة عليهم.

دراسات تجريبية على تأثير الأنماط

قبل ستين عاماً قام ايكن، في دراسة كلاسيكية، بتقويم أنماط مختلفة من تنظيم المنهاج[32]. وقد ألقت هذه الدراسة الضوء على مسألة كيف يمكن للمتخرجين من المرحلة الثانوية الدخول إلى الجامعة دونما عائق من المتطلبات

الأساسية المسبقة للقبول الجامعي وتشجيعهم على إزالة الحواجز بين المواد التي عليهم دراستها في الكلية. وكان الغالب في المدارس الثلاثين التي أجريت فيها التجارب النمط المتمركز على المشكلة حيث وضعت المواد الدراسية من مختلف الحقول معاً حسب الحاجة إليها لفهم مشكلة اجتماعية وحلها. وقد دعمت النتائج الرأي بأن الطلاب الذين وردوا من البرنامج التجريبي كانوا أكثر نجاحاً من نظرائهم الذين وردوا من البرامج التقليدية.

ولقد تبين في دراسة جرت مؤخراً في 14 مدرسة استرالية، بقصد المقارنة بين تأثيرات المقررات التقليدية (مقررات وامتحانات واردة من الخارج) والمقررات البديلة (حيث يشارك الطلاب في توجيه المقرر والتقويم الذي لا دخل له في الترقي من صف إلى آخر وتكييف محتوى المادة ليناسب الأهداف الفردية) فتوصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن المقررات البديلة كانت أشد فعالية في إثارة مشاعر إيجابية لدى الطلاب عن أنفسهم، والمقررات ومعلميهم والمدرسة[33] والأكثر من ذلك أن الطلاب أبدوا في المقررات التجريبية قدراً أعظم من الشعور بالرضا من حيث التطور الأكاديمي والشخصي والاجتماعي والمهني. كذلك وردت نتائج مماثلة بعد عملية تقويم لمنهاج الدراسة في سادبيري الذي يتصرف به الطلاب كما هو موصوف في الفصل الثامن[34].

وهناك دراسات ألقت ظلالاً من الشك على تسلسلات مقررة بعد أن تناولت طلاباً في المرحلة الثانوية لم يقيض لهم دراسة مادتي الكيمياء والفيزياء. وقد كان بوسع هؤلاء الطلاب النجاح في الفيزياء والكيمياء في كلياتهم شأنهم في ذلك شأن الطلاب الآخرين الذين أنجزوا مقررات المرحلة الثانوية في هاتين المادتين،[35-36] على أن آرزي وبن ـ زوي وغانييل توصلوا في دراسة تناولت آثار استمرار المنهاج في العلوم الطبيعية إلى نتائج مختلفة[37]. حيث وجد هؤلاء الباحثون أن المعرفة السابقة التي توفرت للطلاب في الصف السابع قد يسرت عليهم تعلمها في الصف الثامن، وتذكر المعلومات من الصف السابع كان أعلى بين المجموعة التي ثابرت على دراسة العلوم الطبيعية في الصفين السابع والثامن.

ولقد جاءت نتائج الدراسات التي تتناول الخطط التنظيمية على أساس النتائج المتحققة، كالتعلم المتقن والتسلسل الهرمي مختلطة. وأظهر مركباً من بحوث مختلفة الاتجاهات استخدم فيه التعلم المتقن تأثيراً بلغ معدله 0.8 [38] ولكن فصل الجوانب التنظيمية من التعلم المتقن عن جوانبه الأخرى ـ التعزيز، والتغذية المرتدة التقويمية، والتعليم من أجل اجتياز الاختبار ـ أمر صعب. والحق أن ما قاله الراحل جون كارول من أن النموذج الذي ابتكره، وهو الأساس النظري للتعلم المتقن لا يحتاج لتجزئته إلى خطوات صغيرة للتدريب والممارسة، مع أنه لا يقتضي توصيفاً واضحاً للمهمات التي سيتعلمها الطالب[39].

أظهرت مجموعة من الاكتشافات المستمدة من ست وأربعين دراسة في موضوع التطبيقات الجماعية للتعلم المتقن، عن تنوع عظيم في حجم التأثيرات[40]. ويعزى هذا التنوع إلى مجال المادة العلمية، ومستوى الصف، ومدة استمرار الدراسة.

وتبين الدراسات الوصفية لتنظيم المنهاج ضعف الالتزام بالمبادئ المنظِّمة. فقد أظهرت دراسة تناولت برامج المدارس الابتدائية في ميتشيغان أن عدداً واسعاً من موضوعات الرياضيات يجري تعليمها على سبيل التعرف إلى هذه المواد دونما توقع إتقانها من الطالب ـ أي أن أكثر ما يجري تدريسه في أحد الصفوف يدرس من جديد في الصف التالي[41]. وقد أخذ بورتر على المدارس أنها تولي معرفة القليل في أمور مختلفة من التقدير أكثر مما توليه إلى المعرفة العميقة ببضع مفاهيم أساسية. فقد كان حافز المعلمين في التعليم ما يعتقدون أنه الأفضل لطلابهم وفي حدود معارفهم والمتاح لهم من الوقت وما هو متوافر من الطاقة. وكانت المنطلقات والمعايير ومجموعات الأهداف والكتب المدرسية والاختبارات جميعها قاصرة عن تحديد ما ينبغي تدريسه.

كذلك كشفت دراسة مماثلة حول استمرار منهاج الجغرافيا في إحدى المدارس الثانوية البريطانية والمدارس الأولية الثمان التي تغذيها عن أن مادة الجغرافيا في الصفوف الأولى لم تكن متناسبة مع العمل في المدارس الثانوية[42]. وهكذا كانت المشاريع تنفذ في فراغ من المنهاج وليس ضمن خطة مدرسية شاملة.

وتتوافر لنا مراجعة واسعة للبحث التوجيهي المتعلق بالتسلسل والتركيب[43]. وهذه المراجعة تشمل دراسات على مستويات كبيرة (برامج ومقررات) وعلى مستويات صغيرة (دروس منفردة). وقد خلص واضعو التقرير إلى أن تأثير التسلسلات الصغيرة (تعميم، مثال، ممارسة) على التعلم أشد من تأثير التسلسلات الكبرى. ولكن لم يعز إلى استراتيجيات التسلسل أي فوائد تدريسية ثابتة. كما تبين أن تسلسل المواد الذي يهدف إلى الإتقان مع المبالغة في التعلم يؤدي إلى تحسن الإنجاز في الدراسة الجامعية والاحتفاظ بالمعارف لفترة طويلة[44]. لكن البحث الذي قام به روبرت بيورك وجرت الإشارة إليه وجد أن الممارسة المناهضة للحدس والتي تقبل بالنسيان وضعف الأداء أثناء التدريب أفضل طريقة لتعزيز الذاكرة طويلة الأمد وانتقال التعلم. وأن الاستراتيجيات الافتتاحية، مثل المنظِّمات المتقدِّمة، لا تسهم إلا قليلاً في معرفة المتعلمين ببنية المادة العلمية والاستراتيجيات التفاعلية، كرسم الخرائط الذهنية والتواصل مع عدة أطراف، والعمل على الاستفاضة بوضع القوانين، والافتقار إلى التجارب الداعمة.

ولئن كانت الدراسات التجريبية التي تناولت تنظيم المنهاج تعاني من افتقارها للمصطلحات الدقيقة والنظرية المناسبة، فإنه مدعاة للشك أن يتمكن أي نمط من التنظيم تفسير أكثر من 5% من التباين في ما تم تعلمه. والاحتمال ضعيف أن يستطيع الباحثون ضبط النتائج من خلال التنظيم، آخذين بالاعتبار كيفية تأثير كل نمط في التغيير على ضوء المتغيرات الأهم: المادة الدراسية، وخلفية المتعلمين والزمن والعوامل الثقافية.

أخذت البحوث التي تعنى بتنظيم المنهاج بالتحول من التنبؤ والضبط إلى الجهود التي تصف وتقدر وتشرح وتفسر، وتترك المجال أمام ظهور إمكانات جديدة. وهناك دلائل على أن تنظيم المنهاج آخذ بالابتعاد عن مدرسة الفلسفة

الديكارتية التي تحل المشكلات بفصلها عن بعضها وتقسيمها وترتيبها وفق نظام منطقي، وبهذا التحول تصبح المناهج أكثر تناغماً مع صورة عالم لا يمكن التنبؤ به وغير نهائي ومقاربة تتداخل فيها فروع المعرفة سوف تتصدى لمشكلات العالم الواقعي.

إن الإقرار بأن الأفراد ينشئون معانيهم الخاصة من فرص التعلم، وأنه بدون التوجيه المستمر طوال العمر، ليس من المرجح أن يحقق الفرد إمكاناته، وهذا ما يدعو إلى الاقتراح بوجوب الحكم على تنظيم المنهاج من حيث مقدرته على رفع مستوى وعي المتعلم بالإمكانات وتقويته. وبذلك تبقى جذوة الإثارة تفعل فعلها في تشكيل وإعادة تشكيل ما يولدونه من أفكار.

ولقد قام دبليو أورليخ وجيه. بين[46,45] بتصنيف المحاولات لتنظيم منهاج المدرسة المتوسطة لمصلحة ربط أطراف المعرفة طارحاً المنهاج على سلسلة متصلة من (آ) فروع المعرفة المتعددة الاختصاصات ـ حيث يقوم كل معلم بمفرده بتدريس موضوعات مادته منفصلة عن غيرها، ولكن هذه الموضوعات كلها تربط بالمجال المتفق عليه، كالبيئة مثلاً (ب) فروع المعرفة المتداخلة فيما بينها ـ يقوم معلمان أو أكثر بضم تلاميذهما إلى وحده تقوم على دراسة المشكلات ويجري اختيار المحتوى والمهارات من كل فرع من تلك الفروع ويعاد تموضعها ويتم تدريسها كأدوات وعادات ذهنية حسبما هو ضروري لمعالجة المشكلة؛ (ج) التكامل ـ حيث يأتي الطلاب بأسئلة تتصل بالاهتمامات ذات العلاقة بهم وبعالمهم أيضاً. ثم تتجمع هذه القضايا وتتمخض عن مشاريع وبحوث ترمي للإجابة عن أسئلة مما يقتضي من الطلاب الاستعانة على نطاق واسع بمراجع من فروع المعرفة والثقافات المتنوعة، بما يجعل خبراتهم الجديدة ومكتشافاتهم تتكامل مع معتقداتهم وطاقتهم الأصلية.

يوضح الجدول 7-2 بعض المظاهر التي تنجم عن اختيار نمط تنظيمي معين.

قضايا في تنظيم المنهاج

إن تنظيم المنهاج عمل شاق، ومرد صعوبته أن حقول المعرفة لم يجر تنظيمها بعد على نحو يجعلها مفيدة في الحياة اليومية. بالإضافة إلى أن كل واحد من أولئك الذين ينتمون إلى فروع المعرفة المختلفة يعبر عن اكتشافاته بمصطلحات تختلف عن سواه وهذا ما يجعل من يهتم بالأمر لا يدري كيفية الربط بين المكتشفات. ولذلك لم تتكلل بالنجاح تلك الجهود المبذولة في صوغ المنهاج والرامية إلى تحقيق التكامل بين المفاهيم المستمدة من مختلف فروع المعرفة.

حاول المصممون في مركز تطوير التعليم في نيوتون، ولاية ماساتشوسيتس، مثلاً، تنظيم فرص تعلمية حول اهتمامات بدا أنها قد تكون مستساغة للطلاب المأمول انتسابهم لها مثل أساليب تربية الطفل، والحب والحنان، ومظاهر الخوف والغضب، والنزاعات بين الأبوين والطفل. وقد سعى القائمون على هذا المشروع، باستخدامهم لهذه الاهتمامات إلى الإفادة من موضوعات في مختلف فروع المعرفة (البيولوجيا، والانثروبولوجيا، وعلم النفس وعلم الاجتماع واللسانيات) التي من شأنها أن تعين الطلاب على متابعة اهتماماتهم وتمكنهم في الوقت ذاته من إدراك تفردهم، وقرابتهم لآخرين ينتمون إلى الحضارة ذاتها، والسمات التي توحد الجنس البشري، وقد وجد مطورو المنهاج أنه ليس ثمة من فرع معرفي مناسب للتعامل مع القضايا التي ينشدون طرحها. كذلك وجد هؤلاء أن الأكاديميين الذين يعملون في حقول مختلفة يستخدمون كلمات مختلفة أيضاً في تناول ظواهر متماثلة وأن هذه الكلمات تحمل معان مختلفة. فالاختصاصي في البيولوجيا يتحدث عن «الرابطة» حين يدرس العلاقة بين الذكر والأنثى أو بين أحد الأبوين أو كليهما مع الأطفال؛ وقد يستخدم المختص بعلم النفس كلمة «الرابطة» كما يستخدم «الحب» أو «التعلق» في وصف العلاقات ذاتها. وهناك مشكلة ثالثة تتمثل في أن فروع المعرفة لا تعكس لغات وأدوات تحليل كل منها

قائم بذاته وحسب وإنما تفيد من مجموعات من المعطيات التي لا تتصل ببعضها. وهناك مشكلة أخيرة وأعمق تتجلى في صعوبة محاولة جمع وجهات نظر مختلفة حول الطبيعة البشرية. فهناك مثلاً قدر كبير من الاختلاف حول ما إذا كان التطور الحضاري، يمضي مستقلاً عن العوامل البيولوجية أم أن القوى البيولوجية تحدد اتجاه التطور.

ولقد عرضت عدة حلول للمشكلة مثل مقاربات أوسع. وذهب فلاسفة العلم إلى أن التكامل ممكن بلوغه باستخدام مفاهيم العلم في العلم ذاته. وبوسع المرء أن يستمد من أحد الفروع المعرفية المحتوى الذي يمثل الحقل كله. كما يمكن لمن يعمل بالمنهاج أن يختار أفكاراً وأمثلة تكون مثالاً على طريقة البحث في هذه الفروع المعرفية وتقدم تعليماً شاملاً ـ الحقول المتكاملة مثل التاريخ والدين والفلسفة. ووظيفة فروع المعرفة هذه جعل الصيغ الكلية متماسكة منطقياً.

الجدول 2-7 المعرفة الرابطة

فرع معرف متعدد الاختصاصات	فرع معرفي متداخل الاختصاصات	تكاملي
المحور أو المركز		
موضوعي	قائم على المشكلة	اهتمامات الطالب
الغاية إظهار الصلة الوثيقة بالمادة الدراسية	حدود متداخلة للمادة معرفة من أجل الاستخدام	بناء اجتماعي للمعرفة من مصادر مختلفة
وحدة المدرسة		
المادة الدراسية		
مواد منفصلة ومن الممكن إسهامها في الموضوع	اختيار المفاهيم والإجراءات اللازمة لإيجاد حلول للمشكلات في عالم الواقع.	الطلاب يستقصون مستخدمين المراجع من فروع المعرفة المتعددة الاختصاصات والمتعددة الثقافات

دور المعلم		
خطط المعلم التقليدية	العمل مع الزملاء في	الميّسر ـ تحدي
	اختيار المشكلات والأدوات	مستويات تفكير
	الفكرية اللازمة من فروع	الطلاب وتشجيع
دور الطالب	معرفية منفصلة.	العمليات الديمقراطية
تسميع تقليدي	التعاون مع آخرين	التعاون في تعلم قائم
	الانخراط في بحث تحت	على مساعدة الأقران
	الإشراف	ووضع الطلاب للخطة
البنية		مع المعلم.
تغيير ضئيل	برنامج تأهيل مهني أو	جمع معطيات تتجاوز
	زيارة مواقع مختبرات	حدود المدرسة.
		أشخاص مساعدون
		من الخارج يدخلون
		قاعة الصف
		ويشاركون بعرض
السلطة		أفكار بديلة.
النص	استدلالات من الخبراء	خطط موضوعة بالاتفاق
المعلم	استنتاجات مستقلة	إعادة بناء المعرفة
معايير المحتوى	قائمة على معطيات وأدلة	الشخصية

وهناك رأي ثان يقول إننا نتعايش مع حقيقة أن الباحثين في أي ميدان من ميادين البحث عاجزون عن حل أي مسألة إنسانية معقدة. ومؤدى القول بعبارة أخرى، أنه يجدر بالطلاب أن يحاولوا دراسة المشكلات الشخصية والاجتماعية من منظورات متعددة وهم مدركون أن الاعتماد على إحدى وجهات النظر وحدها لا يكفي للحل. ولربما تكون النتيجة التي يبلغها الطلاب بعد الاعتماد على عدد من المنظورات المختلفة أشد فائدة من الاقتصار على فرع معرفي واحد لحل المشكلات.

ولعل تعاقب الفرص ليست أقل من سواها إشكالاً. وفيما يحاول مصممو المنهاج تنظيم المحتوى الذي سوف يكشف علاقاته المنطقية ويرسم طريقاً معيناً للوصول إلى معرفة هامة، فإنهم قد ينكرون على المتعلمين المشاركة في منازعات فكرية بين الخبراء ـ وهي مناسبات تتيح الانخراط في حوارات حول جوانب متنافرة في أحد فروع المعرفة الأكاديمية أو يقصرون عن الإفادة من هموم وأفكار غير متوقعة يحملها المتعلمون.

يشكل تكامل المنهاج الاهتمام الأعظم. فقد وسعت حركة إصلاح المنهاج التي ظهرت في الستينيات من القرن العشرين مدى المحتوى ليشمل مجالات جديدة من المعرفة إنما أهملت تطوير غاية موحدة. فجاءت الاهتمامات التعددية والإنسانية فضلاً عن البرامج الحكومية الموجهة للعناية بالقضايا الاجتماعية والسياسية التي عرفتها حقبة السبعينيات والتي أدت إلى توسيع المدى الاختياري والمجال المتعلقين بالمحتوى مما أدى إلى تفكك المنهاج. ويرجح أن تؤدي الجهود الراهنة الرامية إلى وضع معايير للمنهاج على المستوى الوطني في مواد منفصلة إلى عرقلة الجهود المبذولة من أجل تكامل فروع المعرفة المتداخلة فيما بينها.

كذلك هناك مشكلات عملية تتركز، مثلاً، على (1) فقدان المعلمين الهوية والأمان نتيجة عزلتهم كمعلمين لمادة واحدة كالانكليزية أو العلوم، أو التاريخ أو أي حقل من حقول الدراسة؛ و(2) الحاجة إلى جدولة مرنة أثناء يوم الدراسة مع توفير المجال ليمارس الطالب حرية اختيار العمل والحركة في مبنى المدرسة والمجتمع المحلي؛ و(3) الحاجة إلى مصادر للمواد تتجاوز المعتاد من لوازم الكتب والتجهيزات التي يجدها المرء في أقسام منفصلة؛ و(4) صعوبة تعلم أدوار التعليم والمهارات والمواقف مما يستلزمه المنهاج الجديد؛ و(5) ضرورة الرد على الاعتراض بان المنهاج المتكامل لا يهيئ الطلاب لامتحانات خارجية قائمة على الفصل بين المواد.

ولعل من الجدير بنا ألا ننسى أمر تنظيم المنهاج باعتباره طريقاً لإحداث معنى لدى الطلاب. فحتى وإن كان ثمة محاولة متأنية لتبسيط محتوى مادة ما وعرضها بحيث يستطيع الطلاب استيعابها فإن التنظيم لن يكون ملائماً تماماً لكل طالب. وكيفما شئنا فإن من شأن الطلاب أن يعملوا على إضفاء الصفة الشخصية على تجاربهم. فلماذا نحمل الطلاب عبء استخلاص معان من فرص التعلم بأي حال؟ وبوضوح أكثر لماذا لا ندفع الطلاب إلى طرح أسئلتهم كما يشاؤون، والبحث عن الإجابات عليها بأنفسهم وبلوغ الرضا في هذا السعي؟

ويعتقد بيتر فريبورغ والراحل روجر اوزبورن أن مطوري المنهاج قد أخطؤوا حين بنوا المنهاج من منظور المعلم(47). ويذهب هؤلاء إلى أن المعلمين لا بد أن يصوغوا المادة الدراسية بطريقتهم الخاصة مهما كانت صيغة المنهاج. فما يتعلمه الطلاب قد يكون مختلفاً أشد الاختلاف عما يجري تعليمه لهم، ذلك أن التقدم في تطوير المنهاج يعتمد على معرفة المفاهيم والبنى المعرفية التي يأتي بها الطلاب إلى الفرص التعلمية. وقد جرت القاعدة على أن ثمة ثلاث وجهات نظر أو أربع مختلفة على نحو ظاهر حيال موضوع ما من الموضوعات. ولقد غدت القضية المركزية الآن التحقق من مفاهيم المتعلم وإجراءاته لمعالجة الأفكار المسبقة المتضاربة بحيث يمكن مساعدة الطلاب على استيعاب تصورات أدعى للفائدة. وينظر إلى التعلم اليوم أنه أقرب إلى عملية تغيير مفاهيم منه إلى عملية نمو معرفي.

لقد كان تصميم المنهاج مثاراً للشك بأنه يحول دون المتعلمين واستيعاب محتوى المواد بأي ترتيب آخر وتعلم المحتوى غير المتوافق مع التعليم المعدل. بيد أن الأساس في معظم القضايا التنظيمية والخلافات التي تدور حول الغاية. فالعاملون في المنهاج الذين يحبذون الاختصاصات الأكاديمية يقدرون التنظيم نظراً لارتباطها بالتسلسل سعياً إلى العمق، بيد أنهم لا يتأثرون بالترتيبات التي تنشد التكامل. أما أولئك الذين يسعون إلى المقاربات التكاملية فهم عادة من الإنسانيين وأصحاب إعادة البناء الاجتماعي ولا يثقون بالتسلسلات المعدة سلفاً في نطاق حقل واحد.

ملاحظات ختامية

كان التشديد في هذا الفصل على طريقتين لتنظيم الفرص التعلمية: بالمراكز التنظيمية والعناصر التنظيمية. وقد جرى استعراض تصميم المنهاج باعتباره خطة تبين العلاقات بين الفرص والبنى التنظيمية والعناصر التنظيمية وفرص تعلمية محددة. وقد قدمت صور توضيحية عن تصميم المنهاج مع إبداء عناية خاصة بتصميم بنى منهاج قاعة الصف. ثم جرى نقد مبادئ التسلسل وتكامل المحتوى، وتقويم الأنماط التنظيمية المستخدمة من أولئك الذين يحملون توجهات خاصة للمنهاج. كذلك جرت مناقشة قضايا تنظيم المنهاج ـ وخاصة ما يتصل بتكامل المادة الدراسية وأخطار التسلسل المحكم. كما تم النهوض بمشكلة الربط في تخطيط المنهاج على مستويين من صنع القرار (المستوى المؤسساتي وقاعة الصف). ولأن تخطيط المنهاج قضية إدارية وسياسية بقدر ما هي مسألة فنية فقد تمت معالجة الصلة بين المنهاج وهذه القضايا بقدر أوسع في الفصل الثالث.

أسئلة

1- فكر بمهمة تعلمية مألوفة كربط شريط الحذاء، أو تشغيل سيارة، أو ممارسة لعبة، أو تأليف قطعة موسيقية أو أدبية. فما عدد الوحدات التي يمكنك تقسيم المهمة إليها؟ ووفق أي نظام تقوم بتعليم هذه الخطوات؟ ما هو مبدأ التسلسل الذي يحدد الترتيب لديك؟

2- اذكر عنصراً تنظيمياً ـ مفهوم، أو قيمة أو مهارة ـ ماذا تود أن تبني خلال عدد من النشاطات في مقرر أو برنامج يثير اهتمامك.

3- يتعرض المنهاج الموضوع وفق نظريات تأخذ بالهرمية (أي منهاج يحتوي على محاولة لتعيين المطالب الأساسية المسبقة وتنظيمها من البسيط إلى المركب) للانتقاد لأنه مدعاة للملل وغير فعال وشديد الوطأة على الطلاب.

ويتهمه النقاد بأنه حافل بالخطوات غير الضرورية في نظر بعض المتعلمين والكثير من المتعلمين الذين أفلحوا في قطع الخطوات الثانوية يفشلون في نقل المهام عند نهاية البرامج. فما هو ردك على هذه الانتقادات؟

4- اقترح آرنو بيلاك ذات مرة برنامجاً يحتوي على الأفكار القوية التي يتعرف إليها المرء في العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية والاجتماعية مع حلقة دراسية للتنسيق بينها يتناول فيها الطلاب مشكلات مثار اهتمام ويبذلون فيها جهداً ملحوظاً لبيان العلاقات بين الأفكار في حقول الدراسة المنهجية بوصفها مواداً من هذه الحقول غدت ذات شأن في موضوع أو مشكلة فما هي مزايا ومثالب ما يعرضه بيلاك؟ وما هي الظروف الواجب توافرها لنجاح الخطة المطروحة؟

5- لنفترض أنك عضو في لجنة تخطيط مهمتها تزكية تنظيم منهاج لإحدى المدارس. فهل سألت إن كان ينبغي أن تحاول الخطة الجديدة توفير التكامل في المادة الدراسية، وإذا كان الأمر كذلك، فكيف يمكن أن يتحقق ذلك على الوجه الأفضل. وما هو جوابك؟

بحوث إستراتيجية مقترحة

تجربة أساليب من الأعلى إلى الأسفل ومن الأسفل إلى الأعلى في تخطيط المنهاج

في مقالة بعنوان "توقع بقع عمياء بين المعلمين قبل الخدمة"، نشرت في شتاء عام 2003 في مجلة (American Educational Research Journal)، اقترح ناثان وآخرون أنه يستحسن في تخطيط الوحدات التعليمية البدء بالعرض والتطبيقات العملية والقصص وحالات من عالم الواقع مما يأتي به الطلاب عوضاً عن البدء بالمبادئ الرمزية والأنماط التنظيمية في فرع معرفي. قم بتنظيم وحدة تدريسية بإحدى الطريقتين ــ ابدأ برواية حسب قاعدة من الأسفل إلى الأعلى مع

نشاطات متمركزة على الطالب (استخدم أفكار الطلاب العادية لتبين لهم كيف يمكن صوغها) ثم الرواية الأخرى بدءاً بأسلوب من الأعلى إلى الأسفل، أي المادة الدراسية كما تنظمها مبادئ وعمليات الفرع المعرفي. ويمكن لكلا الروايتين أن تعالج مفهوماً واحداً. لاحظ التأثيرات (الانجاز والحوافز) الناجمة عن كل رواية.

كشف فجوات في توافق المنهاج مع معايير وقانون قاعة الصف

كيف يختلف ما يتم تدريسه في قاعة الصف. عما يجب تدريسه حسب المعايير الموضوعة من الولاية والمنطقة؟ ما هي الأسباب التي تحمل المعلمين على الابتعاد عن التغطية الرسمية للمادة الدراسية؟ أشغل معلمين من مستوى صفين أو أكثر من المدرسة ذاتها بمراجعة معايير المحتوى في هذه الصفوف ثم سلهم كم من الوقت يخصصون لتعليم كل معيار. حدد إذا أمكن النشاطات والمواد التي يستخدمونها مع إبداء الأسباب لاستبدال المحتوى أو استبعاده.

تحديد الأسباب لتعيين المحتوى عند مستوى صفوف معينة

لقد جرى ايلاء القليل من الاهتمام للأسباب التي تجعل محتوى معيناً يوضع ويتم تقويم تحقيقه في مستويات صفوف معينة. أفيكون ذلك بسبب منطق المادة؟ أم اعتقاد بما يمكن للمتعلمين أن يقوموا به في سن معينة؟ أم أن السبب في ذلك تقاليد جارية وحسب؟ وهل هناك ضرورات للبقاء لا بد من تلبيتها في أوقات معينة؟ إن ويلدون وشارون زينجر يبحثان هذه الأسئلة ويرحبان بالاكتشافات التي تتوفر لك في مدرسة محلية أو منطقة. العنوان: (e-mail cofz@ksu.edu).

مقارنة امتلاك المعرفة واكتساب المقدرة تتم تحت (آ) تنظيم من مادة واحدة و (ب) تنظيم من فروع معرفية متداخلة فيما بينها.

ثمة قلق من أن تقصر البرامج التي تعتمد على موضوعات من فروع متداخلة فيما بينها عن تهيئة الطلاب بأساسيات أي فرع معرفي بالكثير من العمق مثل الذي يوفره أسلوب المادة الواحدة. اختر جمعاً من الطلاب الذين لهم مشاركة

سابقاً في برنامج من فروع متداخلة وجمعاً آخر ماضون في إنجاز عملهم في إحدى المواد الدراسية المنفصلة. وقارن بين ما تعلموه حسب كل حالة مستعيناً بمقابلة الطلاب وتحليل معطيات الإختبار والتقرير الذاتي للمعلم وسوى ذلك من المؤشرات والتفاهمات والمواقع والكفايات الأخرى.

تحديد المعلمين المثاليين بالنظر إلى مساعدتهم الطلاب على ربط المفاهيم بمواد أخرى و/أو عالم الواقع اليومي مقابل تعليم مفاهيم أساسية في فرع معرفي واحد وحسب.

اختر معلمين معروفين ببراعتهم ـ من حملة شهادات معترف بها، أو ذوي سمعة في الجامعة، أو تقدير الأداء أو أي مؤشر آخر ـ ثم قم بتقويم عملهم بمحاورتهم في مقابلات واجمع نماذج من عمل طلاب درسوا تحت إشرافهم وتقارير عن عملهم في تخطيط المناهج. فهل يبرز المعلمون البارعون في مساعدة الطلاب على الربط بين المفاهيم الأساسية؟

المراجع الهامشية

1. Excerpt from "Upon this age, that never speaks its mind" by Edna 51. Vincent Millay. From Collected Sonnets, rev. and expo (New York: Harper and Row, 1988). Copyright 1939, 1967 by Edna 51. Vincent Millay and Norma Millay Ellis. Reprinted by permission.
2. Penelope Peterson et al., "Using Knowledge of How Students Think About Mathematics," Educational Leadership 46, no. 4 (Dec. 1980-Jan. 1981): 42-46.
3. Cari Orff and Gunhill Keetman, Orff-Schulwek: Musik fur Kinder, 5 yo1s. (New York: Associated Music, 1950-1953).
4. Howard Gardner, The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach (New York: Basic Books, 1991).

5. K. D. Gutierrez et al., "Rethinking Diversity, Hybridity and Hybrid Language Practices in the Third Space," in Language Literacy and Education: A Reader, Sharon Goodman et al., eds. (Sterling, VA: Trentham Books, 2003).

6. Richard J. Shavelson and Paula Stem, "Research on Teachers' Pedagogical Thoughts," Review of Educational Research 51, no. 1 (1981): 455-498.

7. Mitchell J. Nathan and Anthony Petrosmo, "Expect Blind Spots among Preservice Teachers," American Educational Research Journal 40, no. 4 (winter 2003): 920-961.

8. J. Stark and M. Lowther, Disciplinary Influences in Faculry Planning of Courses (Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Post-Secondary Teaching and Learning, 1989).

9. P. Smith and C. Daniel, The Chicken Book (Boston: Little, Brown, 1975).

10. A. Kaplan, "Galileo: An Experiment in Interdisciplinary Education," Curriculum Inquiry 18, no. 3 (1988): 255-287.

11. N. Gehrke, "Developing Integrative Curriculum. Some Discoveries in Process" (paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 1988).

12. A. C. Mitman, J. R. Mergenddler, V. A. Marchmen, and M. J. Packer, "Instruction Addressing the Components of Scientific Literacy and Its Relation to Student Outcomes," American Educational Research Journal 24, no. 4 (1987): 611-635.

13. William Bialer and David Botstein, "Introductory Science and Mathematics Education for 21st Century Biologists," Science 303 (6 Feb. 2004): 788-793.

14. Ira Shor, Empowering Education: Critical Teaching for Social Change (Chicago: University of Chicago Press, 1992).
15. D. Elkind, "Developmentally Appropriate Practice: Philosophical and Practical Implications," Phi Delta Kappan 71, no. 2 (1987): 113-118.
16. E. Duckworth, The Having of Wonderful Ideas and Other Essays on Teaching and Learning (New York: Teachers College Press, 1987).
17. L. Kohlberg, "Education for a Just Society," Moral Development, Moral Education, and Kohlberg, B. Mussey, ed. (Birmingham, AL: Religious Education Press, 1980).
18. K. Metz, "On the Complex Relation Between Cognitive Development Research and Children's Science Curriculum," Review of Educational Research 67, no. 1 (1997): 151-163.
19. Bruce Joyce et al., "Learning to Read in Kindergarten: Has Curriculum Development Bypassed the Controversies?" Phi Delta Kappan 85, no. 2 (Oct. 2003): 126.
20. Lizette Alvarez, "Education Flocking to Finland, Land of Literate Children," New York Times International (April 9, 2004).
21. Mihaly Csikszentmihalyi and Isabella Salega Csikszentmihalyi, Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness (Cambridge, England: Cambridge University Press, 1988).
22. V. John-Steiner, Notebooks of the Mind: Explorations of Thinking (Albuquerque: University of New Mexico Press, 1985).
23. B. J. Fraser, H. J. Walberg, W. W. Welch, and J. A. Hattie, "A Synthesis of Educational Productivity Research," International Journal of Educational Research 11 (1987): 145-252.

24. B. S. Bloom, "The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring," Educational Leadership 41, no. 8 (1984): 4-17.

25. S. A. Cohen, "Instructional Alignment: Searching for a Magic Bullet," Educational Researcher 16, no. 6 (1987): 16-20.

26. R. M. Gagne, The Conditions of Learning and Theory of Instruction, 4th ed. (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1985).

27. H. M. Halff, J. D. Hollen, and E. L. Hutchens, "Cognitive Science and Military Training," American Psychologist 41 (1986): 1131-1139.

28. M. Reigeluth and S. S. Stern, "The Elaboration Theory of Instruction," in Instructional Design Theories and Models: An Overview of their Current Status, C. M. Reigeluth, ed. (Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1983), 355-379.

29. J. D. Novak and D. B. Gowin, Concept Mapping and Other Innovative Educational Strategies (Ithaca, NY: Cornell University, 1982).

30. Reigeluth and Stern, 312-322.

31. Heidi Hayes Jacobs, ACreating a Timely Curriculum," Educational Leadership 6, no. 4 (Jan. 2004): 12-18.

32. W. M. Aiken, The Story of the Eight-Year Study (New York: Harper and Row, 1942).

33. M. Batten, "Effects of Traditional and Alternative Courses on Students in Post-compulsory Education," British Educational Research Journal 15, no. 3 (1989): 259-271.

34. P. Gray and D. Charnoff, "Democratic Schooling: What Happens to Young People Who Have Charge of Their Own Education?" American Journal of Education 5, no. 2 (1986): 182-214.

35. D. D. Hendel, "Effects of Individualized and Structured College Curriculum on Students' Performance and Satisfaction," American Educational Research Journal 22, no. 1 (1985): 117-122.

36. R. E. Yaker and S. Kraskik, "Success of Students in a College Physics Course with and without Experiencing a High School Course," Journal of Research in Science Teaching 26, no. 7 (1989): 369-389.

37. H. J. Arzi, R. Ben-Zui, and V. Ganiel, "Practice and Retroactive Facilitation of Long-term Retention by Curriculum Continuity," American Educational Research Journal 22, no. 3 (1985): 369-389.

38. B. Fraser, H. J. Walberg, W. W. Welch, and J. A. Hattie, "Synthesis of Educational Productivity Research," International Journal of Educational Research 11 (1987): 145-252.

39. J. Carroll, "The Carroll Model: A 25-Year Retrospective and Prospective View," Educational Researcher 18, no. 1 (1989): 26-32.

40. T. D. Pigott, "Research on Group-based Mastery Learning Program: A Meta-Analysis," Journal of Educational Research 81, no. 4 (1988): 199.

41. A. Porter, "Curriculum Out of Balance: The Case of Elementary School Mathematics," Educational Researcher 18, no. 5 (1989): 9-16.

42. M. Williams and R. Howley, "Curriculum Discountability: A Study of a Secondary School and Its Feeder Primary Schools," British Educational Research Journal 15, no. 1 (1988): 61-75.

43. J. Van Patten, C. 1. Chao, and C. M. Reigeluth, "A Review of Strategies for Sequencing and Synthesizing Information," Review of Educational Research 56, no. 4 (1986): 437-473.

44. Normand Peladeau et al., "Effect of Paced and Unpaced Practice on Skill Application and Retention: How Much Is Enough?" American Educational Research Journal 40, no. 3 (fall 2003): 769-780.

40. W. Ullrich, "Connecting the Curriculum" (paper presented at Joint Doctoral Program in Leadership. CSU Fresno, Sept. 2003).

41. J. Beane, Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education (New York: Teachers College Press, 1997).

42. Roger Osborne and Peter Freyberg, Learning in Science (Portsmouth, NH: Heinemann. 1985).

مراجع مختارة للقراءة

BUCHMANN, M., AND ROBERT FLODEN. "Coherence: The Rebel Angel," Educational Researcher 21, no. 9 (Dec. 1992): 4-10.

DUFFY, THOMAS M. AND DAVID JONASSEN, EDS. Construction and the Technology of Instruction: A Conversation. Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum, 1992.

GRANT, CARL A., AND CHRISTINE E. SLEETER. Turning on Learning: Five Approaches for Multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender, and Disability, 3rd ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2003.

JENKINS, J. M., AND J. TANNER. Restructuring for an Interdisciplinary Curriculum. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals, 1992.

SHARP, VICKI F. Computer Education for Teachers: Integrating Technology into the Classroom, 5th ed. Boston: McGraw Hill, 2005.

القسم الثالث

إدارة المنهاج

تتصل الفصول التي يتألف منها القسم الثالث كثيراً بالتغيرات الثورية في المدارس وإدارتها. فلم يسبق لنا أن رأينا هذا العدد الكبير من المدارس البديلة وهذا القدر من تنوع القوانين المتصلة بالمنهاج. ولكننا لم نشهد، مع ذلك، هذا القدر العظيم من التقييس للمنهاج من الحكومة الفيدرالية وحكومة الولاية.

وقد يكون من الأفضل أن تناقش الآخرين قبل أن تقرأ هذه الفصول، في آرائهم المتعلقة باختيار المدارس وخصخصة التعليم ونوع التعليم الذي يريدونه لأطفالهم. وقد تود أن تبدي والآخرون آراءكم في ما يتعلق بالقوى السياسية التي تجري التغيير في المدارس وتصوغ سياسات المنهاج في الولايات المتحدة. فما هو دور الأبوين والمعلمين والطلاب في صوغ المنهاج؟ وهل ثمة من مكان للمطورين المحليين في هذا الوقت الذي تقوم فيه السلطات على المستوى الوطني ومستوى الولاية بتحميل المدارس والمعلمين مسؤولية بلوغ نتائج المنهاج المقدرة سلفاً؟

الفصل الثامن

إدارة المنهاج

يواجه المشتغلون بالمنهاج على مستوى المنطقة والمدرسة حركتين تنازعهما في إدارة المنهاج: (1) المنهاج الرسمي كما تمثله هيئات مهنية وأجهزة حكومية وقانونية، (2) تفويض السلطة المحلية والتدريسية بوضع منهاج لتعزيز تعلم الطلاب ونموهم الذاتي.

تتصف الحركة الأولى بأنها تقوم بوضع المعايير الأكاديمية على المستوى الوطني. وعلى مستوى الولاية كما أن من سماتها الاعتماد على نتائج الاختبار كدليل على النجاح أو الفشل. وتشير حركة التفويض المحلي إلى أن حل القضايا المتصلة بتقرير مواد التدريس ينبغي أن يتم بصورة قريبة قدر الإمكان من مستوى المدرسة أو قاعة الصف، وأن تمليها حاجات الطلاب أكثر مما تمليها أوامر الجهاز البيروقراطي. وقد حظيت حركة التفويض بدعم من كتابات (1) جون غودلاد الذي ظل يدعو عهداً طويلاً إلى تطوير المنهاج في كل مدرسة بمفردها بحيث ينهض المدير والمعلمون بمسؤولية توجيه الحوار حول المنهاج وخطط العمل إلى جانب الأهل والطلاب و(2) تيد سايزر الذي يعتقد من موقع الرئيس المشارك في تحالف المدارس الأساسية بأن كل جماعة ومدرسة تختلف بالضرورة عن غيرها. ولذلك كان مشروع التحالف يشجع كل مدرسة على أن تصوغ أفكاراً حول النمو الفكري، وشخصنة العمل وما شابه، على نحو يحترم الوضع المحلي. وجدير بالإشارة أن التحالفات تبدأ بمجموعة من الأشخاص، ومن بينهم المدير، والذين يهتمون بما يمكن أن تفعله المدرسة في سبيل تحسين النمو الفكري لكافة الطلاب.

ولئن ازدادت سيطرة السلطة الفيدرالية والولاية على المنهاج المؤسساتي مع دعم المدارس معايير محتوى المنهاج والاختبارات في المدارس التي تمولها الحكومة، فقد طرأت أيضاً زيادة ضخمة في عدد المدارس البديلة وأنواعها مثل الخاصة، والتي لا تتوخى الربح، وكذلك التي تتوخى الربح، والداخلية، وذات الامتياز، والديمقراطية، والمفتوحة، والدينية، والعلاجية، والعسكرية، ولذوي الحاجات الخاصة، والكليات التحضيرية، والعالمية وسوى ذلك كثير.

المدارس والمنهاج المؤسساتي

لقد حفظت السنوات الخمسمائة من تاريخ التعليم المدرسي مفهوم «المدرسة» بوصفها مكاناً يختلف عن المؤسسات الأخرى التي يجري فيها التعليم والتعلم. والمدرسة تختلف من حيث أن لها منهاجاً يحدد الغاية أو الهدف، أو الرسالة التي تنهض بها أو رؤياها حول نوع المتعلم الذي سوف تقوم بتكوينه، والمحتوى المحدد سلفاً بدلاً من أن يكون أمراً يُعرض بالصدفة، أو بين الحين والحين أو بصورة عفوية. وللمنهاج مظهر التسلسل في المدرسة حيث تتقدم بعض محتوياته على سواها، ذلك أن للمنهاج بداية ووسط ونهاية؛ وهناك قوانين تفرض رصد تقدم الطالب.

ولقد أنيطت بالمدارس، باعتبارها مؤسسات، مسؤوليات وامتيازات خاصة. فغدت ملزمة الآن بتعليم معارف ومهارات كانت تعتبر ذات أهمية للمجتمع أو الهيئة التي تعهد إليها بالتكليف. ويفترض بالمدارس أن تكون ذات أهداف ومعايير واضحة للحكم بأن الطلاب قد بلغوا الأهداف المنشودة. وتختلف المدارس فيما بينها من حيث إعداد الطلاب ليكونوا خبراء أو عمالاً أو مستهلكين، أو من المحتمل بأن يصبحوا من أصحاب القرار في المؤسسات الهامة في المجتمع ـ الكنيسة والقوات المسلحة والشركات الكبرى والحكومة والحياة المدنية. وقد صنف ميلتون شوييل المدارس في فئات ثلاث: مدارس النخبة الخاصة والعامة

التي تزود كافة الحقول بالقادة؛ والمدارس التي تهيئ العدد الكبير من العمال ذوي المستوى المتوسط؛ ومدارس السكان الهامشيين حيث يتعلمون هناك كيف يتصرفون في المواقف الاجتماعية والانصياع للتعليمات ومهمات العمل[1].

وكمؤسسة أعطيت المدرسة السلطة على طلابها، ومع أن مدارس معينة تتمتع بالاستقلال، لكن عليها أن تنهض بواجباتها ومسؤولياتها التي تحددها الهيئات المرجعية والمهنية التي تمولها إذا شاءت أن تستمر بتلقي الدعم والمنح. وللمدارس كما يظهر في الجدول 8-1 خيارات في التصرف بالمنهاج المؤسساتي. فالمدرسة التي لديها مفاهيم منهاجية معينة لها أن تمارس الخيارات التي تعكس ذلك التصور على الوجه الأحسن.

ولقد أجاب أحد طلاب السنة الأولى الثانوية حين سئل، كيف تختلف هذه المرحلة عن المدرسة الابتدائية، فقال: «حين أريد الذهاب إلى دورة المياه لا أضطر إلى رفع يدي لطلب الإذن». ويقول ديفيد اولسن أن القصور عن إدراك المسؤولية المؤسساتية في تنشئة الطلاب للاضطلاع بأدوار اجتماعية محددة سلفاً يحول دون فهم السبب في صعوبة تخلي المدارس عن ممارسة أساليب السيطرة والهوس بالكتب والطقوس والبيروقراطية غير التربوية[2].

وعلى العكس من المنهاج المؤسساتي هناك المنهاج المعمول به حيث المدراء والمعلمون ملتزمون بالمجتمع المحلي وطلابهم مع الإصرار على مساعدتهم على إدراك العالم، أي، الالتزام بمنهاج ذي معنى ويرتبط بحياتهم وأوضاع أوسع.

الجدول 8-1 استجابات متنوعة (خيارات) لقرارات تنظيمية أساسية

قرارات سوف تتخذ	أسس الخيارات المتعلقة بالقرارات
القبول	القابلية، العمر، السمات الشخصية، الذكاء، التحفيز
شروط التخرج	العلامات، عدد الأرصدة، المقررات المطلوبة، سنوات الدراسة، سياسات الترفيع، سجل الحضور، منتجات فكرية

الإتمام	شهادة، دبلوم، ليسانس، درجة أكاديمية
التقويم	اختبارات تشخيصية، تقويم ضمني، اختبارات يضعها المعلم، اختبارت وامتحانات خارجية (معيارية ومرجعية المحك)، حقائب، منتجات فكرية، قبول جامعي، اختبارت التوظيف أو التعيين
التصنيف	القابلية، العمر، الاهتمام، الجنس، مستوى الصف، صفوف متعددة وصفوف حسب الانجاز
الجدولة	طول اليوم الدراسي، طوال العام الدراسي، نصف عام، ربع عام (فصل)، حصص من 45 دقيقة، متصلة، مرنة.
مراعاة الفروق الفردية	مسارات فردية، تعليم، انسحاب، برامج للموهوبين ومقررات شرف، برنامج ثانوي مبكر، دراسة مستقلة، مقررات تعليم مباشر عبر الإنترنت (أون لاين)، تدريب داخلي
مستويات التعلم	أولي (تعليم أولي وتأهيل اجتماعي) ابتدائي («عناصر» المادة الدراسية ـ مهارات أساسية وهوية وطنية سياسياً وثقافياً) متوسط (استجابة للحاجات النمائية أو تعليم المادة الدراسية) ثانوي (معرفة في حقول علمية أو إعداد للعمل) عالي (عام، أو ليبرالي، أو اختصاصي)

إن تنفيذ المنهاج يستلزم ممارسات تربوية مستندة إلى ما هو معروف حول كيفية تعلم الناس ومكرس لتطوير العقول والنمو الذاتي للتعلم المستمر مدى الحياة. ولكن ثمة تحد مطروح على المدرسة والذين يديرون قاعة الصف للتوفيق بين منهاجين. فهل يهتم مدير المدرسة أو المعلم، مثلاً، بنوايا المتعلمين واهتماماتهم، ويعهد إليهم بالمسؤولية ويرعى استقلالهم، فيما يحقق التوقعات التي ينص عليها المنهاج المؤسساتي الرسمي؟ وهل تلغي الاستعارات والتشبيهات مثل «ملء الكؤوس الفارغة» و«إيقاد شعلة المتعلم» بعضها بعضاً؟

يضع أولسون المعلم في مكان الوسيط بين معتقدات الطالب ونواياه، من جهة، والقواعد والأعراف التي يمثلها المنهاج الرسمي، من جهة ثانية. كذلك بين وليم ريد كيف كان المنهاج من الناحية التاريخية تعليماً مؤسساتياً. وهو في ذلك يوجه تحذيراً للمعلمين الذين من شأنهم الاختلاف عنه انحيازاً لمصلحة تعلم الطالب والتحفيز لبيان كيف تكون فرص التعلم التجديدية دعماً لمنهاج المدرسة الرسمي[3]. ويرى اولسون وريد كلاهما أن العروض الرسمية حافلة بالمشاكل بسبب من تركيزها على الطابع الشامل، أي من حيث روابطها بالمصالح الخاصة لمؤسسات أخرى، والموقع المركزي لمحتواها المشكوك به في ضوء تغير ظروف العالم وبروز آليات مثل التعلم الاليكتروني الأشد فعالية من الأساليب التقليدية في التعليم والتعلم.

وهناك أولئك الذين يعتقدون أن الوقت قد حان للتفكير جدياً بوداع برامج المدرسة التقليدية التي تهيئ التلميذ للعيش في الماضي لا في الحاضر، وبالتأكيد ليس في المستقبل. ويرى هؤلاء النقاد في التكنولوجيا الجديدة فرصاً لإعادة تصميم طريقتنا في التعلم ونقل الثقافة[4].

منذ عقود والإداريون في المدارس، مثل كبار المشرفين والمدراء ومديري المنهاج، يطالبون بالتصرف وفق مناهج نموذجية تفترض أن ثمة ارتباطاً قوياً بين القرارات وتنفيذها. كما كان يتوقع من قيادات المدارس توجيه منطقتهم أو مدرستهم لتحقيق غايات عامة والأخذ بنماذج مثلى من العمل في بيئة تتسم بالتغير والافتقار لإجماع الرأي حول السياسات والإجراءات.

وثمة إداريون كثر يستجيبون إلى الدعوة إلى إصلاح المنهاج وتضارب وجهات النظر بشأن أهمية التواؤم بين بيروقراطية المنهاج والانعتاق المحلي بالتفاعل الاستراتيجي، وفهم وتبني تلك السياسات التي تلبي حاجاتهم، وتكييف السياسات لتعكس أولوياتهم المحلية.

تغيير المنهاج في سياق إعادة البناء

إن مشروع إعادة بناء المدارس يسير قدماً في كافة قطاعات الأمة على نحو يؤثر على إدارة المنهاج. وثمة ولايات عديدة أخذت تعود إلى أن يكون قرار المنهاج مستنداً إلى المدرسة ومترافقاً مع مبدأ المحاسبة والمسؤولية. ففي كاليفورنيا كان وزير التعليم لدى الحاكم شفارتزنغر يخوض صراعاً طاحناً مع كبير المشرفين على المدارس في مدينة لوس انجليس حول قضية المكتب المركزي لإدارة المدارس المعاكس لموضوع ايلاء كل مدرسة حقوق التصرف بالميزانية ووضع المنهاج. فالوزير ريتشارد رايردون يحبذ فكرة حمل المدارس العامة إلى التنافس على الطلاب ومنح المدير السلطة الرئيسة فيها ولكن تحميله المسؤولية عن النتائج. وقد تولى وليم أوهي عرض هذا الأسلوب من اللامركزية[5].

هناك الكثير من المصالح الخاصة والمؤسسات التي تقف وراء ذلك الجهد الكبير الذي يجري لإعادة الهيكلة. فمدارس كارنيجي، مثلاً، تتلقى من الولاية منحاً لإعادة هيكلة تنظيم المدرسة وإدارتها. كما بدأت رابطة الإشراف على تطوير المنهاج بإنشاء تكتل من المدارس التي تأخذ بتغيير إدارة المدرسة وأدوارها والمنهاج والتدريس، وقد نصحت مؤسسة روكفلر بما يلي (1) أن ييسر الإداريون في المدرسة على المعلمين المشاركة الفعالة في تطوير المنهاج بإعفائهم من العمل التعليمي لكي يشاركوا في التخطيط، (2) توفير فريق تدريس حيث يقوم المعلمون باطلاع زملائهم على تجاربهم، (3) تشجيع المعلمين على تطوير برامجهم الخاصة بالمنهاج[6].

يعتبر تحالف المدارس الأساسية الذي قام ثيودور آر. سايزر بتأسيسه وبرنامجه المشترك مع لجنة التربية للولايات مجموعة إصلاحية تضم في تعدادها أكثر من 300 مدرسة ثانوية وابتدائية ملتزمة بإعادة الهيكلة على هدى من المبادئ التالية:

- التركيز على مساعدة الطلاب على تعلم حسن استخدام عقولهم.
- إتقان الطلاب عدداً محدوداً من المهارات ومجالات المعرفة الأساسية؛ «القليل هو الكثير».
- أهداف المدرسة تنطبق على الطلاب كافة.
- شخصنة التعليم والتعلم.
- التشبيه العملي المجازي للمدرسة تشبيه الطلاب بالعمال والمعلمين بالمدربين.
- منح الدبلوم عند النجاح في العرض النهائي للإتقان، كالمعرض.
- ألا يتجاوز عدد الطلاب لكل معلم الثمانين (في الثانوية) وألا تزيد التكاليف أكثر من 19% عن تكاليف المدارس التقليدية.
- إتاحة الفرصة للطلاب للاكتشاف واستخلاص المعنى من تجاربهم الخاصة.
- ألا يتم توزيع طلاب المدرسة الابتدائية على أساس العمر، واعتبار العائلات أعضاء حيويون في مجتمع المدرسة[7].

ومن حركات الإصلاح البارزة على مستوى المدرسة الابتدائية برنامج تطوير المدرسة (روبرت كومر) الذي يحاول حشد الراشدين لدعم التنمية الشاملة للأطفال؛ كذلك هناك مشروع المدرسة المسَّرعة/المعجلة (هنري ليفين) الذي يأمل أن يؤدي إلى تسريع التعليم للأطفال الذين في خطر وبذلك يمكن تأهيلهم لمنافسة أقرانهم الأفضل حالاً؛ ثم برنامج النجاح للجميع (روبرت سلافين) الذي يهدف إلى مساعدة الطلاب ذوي الانجاز المتدني[8]. كما نجد شبكة فوكس فاير

ومشاريع بنك المدارس المحلية الحديثة المولة من مؤسسات نابيسكو فاونديشن Nabisco Foundation (مؤسسة ناشطة في دعم تطوير المنهاج من الأسفل إلى الأعلى)، وصندوق مشروع بيو PEW الخيري (الناشط في دعم مدارس الامتياز) في ازدياد.

وتعتبر قصة المجلس المتحد لتطوير المدارس الأمريكية الجديدة[9]. من المؤشرات على ما تعتبره الهيئات التربوية ومؤسسات الفعاليات الاقتصادية والمنظمات الاجتماعية أنه الإصلاح المنشود. فقد قام هذا التجمع الذي أنشأته مجالس إدارة شركات تجارية ضخمة عام 1991، بتوجيه الدعوة لفرق من كافة أرجاء البلاد لرعاية جيل جديد من المدارس الحديثة. وقد ضمت هذه الفرق مناطق مدرسية وروابط أعمال وكليات وتجمعات فكرية ضخمة. وقدم هذا المجلس عقوداً لمدة عام بمبالغ تصل حتى الثلاثة ملايين دولار لإصلاح الخطط، يقدم بعدها لنصف تلك الفرق منحاً لمدة عامين لاختبار ما لديهم من أفكار على أن يتم اختيار عدد أصغر منهم لوضع مخططاتهم موضع التنفيذ.

ولقد تلقى المجلس حوالي 700 تصميم، تم اختيار 11 منها. ووجد الباحثون أن التصميمات الفائزة جديرة بالثناء، لكنهم اعتبروها خالية من الأفكار الجديدة. وكانت معظم التصميمات تحمل أفكاراً جرى تنفيذها قبل سنوات طوال من قبل مجددين ذوي شهرة واسعة ـ أمثال هاورد غاردنر، وجيمس كومر، وروبرت سلافين وتيدسايزر ـ أو أفكاراً ذات تقاليد عريقة في معالجة المنهاج– طريقة المشروع، دراسات في الحقول المعرفية المتداخلة فيما بينها، مراكز تعلمية، وتعلم تجريبي مثل آوت وارد باوند Outward Bound. أما إنشاء شبكات اجتماعية تعتمد على الحاسوب فكان استثناء. وهناك مشروع يدعى مودرن ريد سكول هاوس، يرتبط بالسياسي المحافظ وليم جيه. بينيت، الذي عاد إلى التربية الأخلاقية باعتبارها مساهمته الفريدة في مساعدة المدارس في تحقيق المعايير العالمية.

وعلى العموم كانت المواضيع الرئيسة في العروض الفائزة قاعات دراسية فيها طلاب من أعمار مختلفة، وتعلم فردي، وشخصنة التعليم بوساطة المرشدين، والتوزيع إلى جماعات أصغر، ومعلمين يلازمون التلاميذ عدة سنوات من التعليم التعاوني ونشاطات موجهة بالمشروع. كذلك يجري في هذا المشروع إبراز الخدمات في ذلك المجتمع والتربية الأخلاقية وإلقاء الضوء على تشويش التعلم وعدم وضوحه داخل المدرسة وخارجها.

وبحلول عام 2004 غدا واضحاً أن استراتيجية المدارس الأمريكية الجديدة تأسيس مدارس «منارات» هنا وهناك لم تكن فعالة من حيث إمكانية توسعها إلى أقاليم ومناطق بكاملها فضلاً عن كونها غير قابلة للديمومة حين لا يتوفر لها مزيد من التمويل. فأدى ذلك إلى اندماج منظمة المدارس الأمريكية الجديدة مع مجمع العقول الأمريكي في واشنطن (المعهد الأمريكي للبحوث) وهو متعهد غير حكومي وذلك للترويج لبرنامجهما الإصلاحي عبر اتصالات بالمناطق والأقاليم.

كان الكونغرس قد وافق، فيما بين 1995و 2004، على تمويل برنامج للإصلاح الشامل في المدارس لرعاية نماذج لإصلاح المدرسة بالاستناد إلى البحوث، حيث قدمت وزارة التعليم منحاً للمدارس التي تتبنى النماذج المجربة. وقد أظهرت هذه النماذج تبني مدرسة بكاملها لهذه النماذج عوضاً عن تبنيها من الولاية أو المنطقة. ثم وجهت الحكومة الفيدرالية وصفاً تفصيلياً بالمكونات المطلوبة مثل تحديد مستوى تقدم الطلاب، وبراهين التكرار، ومشاركة الأهل والمجتمع المحلي في إدارة المدرسة. وعبر عملية المنافسة منح البرنامج ما لا يقل عن 50 ألف دولار أمريكي سنوياً ولمدة ثلاث سنوات للمدارس الفائزة.

ولقد قامت عدة مدارس تأخذ بالبرنامج المذكور بتنفيذ النماذج على مدى خمسة أعوام أو أكثر وظهرت تأثيرات البرنامج القوية، وكانت الفوائد المتحققة إيجابية في مدارس ذات مستويات مختلفة من الفقر[10] والجدول 8-2 يوضح نماذج المدارس هذه والتي برهنت على فعاليتها. كما يظهر بعض الجوانب البارزة في كل نموذج.

وفي عـام 2004، وبالـرغم من المنحـة التي يقـدمـهـا الكونفـرس سنوياً لهـذا البـرنامج والبـالـغـة 1.3 مليـون دولار، إلاّ أن اسـتـخـدام النـموذج الوطني لتـحسين المدارس أخذ بالانحدار وصارت البرامج الموضوعة محلياً والتجارية أقرب إلى أن تتبناها المدارس والمناطق[11]. وقد جرى تداول عدة أسـبـاب تعلل هذا الانـحـدار منها التالي: أن «ما ينطبق» على الناطقين بالانكليزية لا يجدي في المدارس التي يتواجد فيها نسبة عالية من الذين يتعلمون الانكليزية؛ كما أن هنالك مشكلة التكاليف المرتفعة للتدريب والمواد؛ كذلك ثمة اتجاه للأخذ باستراتيجيات على مستوى المنطقة عوضاً عن الأخذ بنماذج إصلاح على مستوى المدرسة. فبدلاً من دعم برنامج الإصلاح الشامل أصبحت وزارة التعليم الأمريكية تمنح شركات خاصة عقوداً لجمع الأدلة العلمية عبر تجارب مضبوطة عشوائياً لنماذج مختارة من أجل تحديد البرامج المؤهلة لنيل التمويل من الحكومة الفيدرالية.

يخـتلف تعـريف إعـادة بناء المنهـاج بين حـالة وأخـرى. وقـد اعـتـمـد القـادة السياسيون الفيدراليون التعريف التالي: إعطاء المدارس حرية أكبر في الاختيار، إحداث مدارس جاذبة كالمغناطيس، ومكافأة مدارس الجدارة، وتوفير العناية بالطفل وتحسين الانجاز في الرياضيات والعلوم، وتقديم رخصة تعليمية بديلة للمعلمين. وتنصح الرابطة الحكومية القومية بما يلي (1) تنويع أكبر في أساليب تعلم الطلاب، مثل تنويع أحجام الصفوف والتعليم التعاوني، وتعليم الأقران، والإفادة على وجه أفضل من تكنولوجيا التعليم؛ (2) وسائل تعليم تؤدي إلى عدم التشديد على المحاضرات والإلقاء والاستظهار، مع الاستزادة في تعليم التفكير النقدي والمهارات ذات المستوى الأعلى؛ (3) قرارات تتخذها المدرسة مع تحمل مسؤولية النتائج؛ (4) يكون للطلاب مزيد من الخيار في انتقاء البرامج المدرسية البديلة؛ (5) إجراء تجارب لتحديد تأثير طول اليوم المدرسي والسنة الدراسية.

شهدت التسعينيات من القرن العشرين ازدياداً في تحرير برامج الدروس على مستوى الصف، في المنطقة والولاية، فضلاً عن الإقبال على التسجيل المفتوح ومـدارس الموضـوع المحـدد والمدارس الابتكارية الخـاصـة. وقـد دارت يومـئـذٍ

تساؤلات حول الجوانب السياسية لهذه التغيرات. ومنها ما إذا كانت تمثل ذريعة من جانب سلطات الاتحاد والولاية لتخفيض التزاماتهما المالية بالتعليم العام دون تخليهما عن سلطتهما في صوغ التعليم في الاتجاهات المرغوبة دون سواها؟ وما الرابطة بين إلغاء القيود ومركزية السلطة المقابلة بوساطة المعايير والاختبارات على مستوى البلاد والولاية؟ وكان مصلحو الإدارة في الماضي قد فشلوا في الإتيان بنتائج ايجابية مما مرده في معظمه إلى أن المدارس لم تطور نماذج متماسكة منطقياً لتوجيه عملهم وقراراتهم وفشلت في الأخذ بعين الاعتبار تصلب المفهوم المؤسساتي للمدرسة[12].

الجدول 8-2 نماذج للإصلاح الشامل الذي يحظى بتقدير مرتفع

النموذج	الهدف الرئيسي	المظاهر الأساسية
مدرسة مسرعة (K-12) هنري ليفين	انجاز الطلاب في الأوضاع التي تنطوي على المخاطر	الفرص هي ما يتاح للطلاب المتفوقين والموهوبين، مشاركة المدرسة كلها بناء تعلم قوي متين
تحالف المدارس الأساسية (K-12) تيد سايزر	يتعلم الطلاب استخدام عقولهم جيداً	شخصنة التعلم، إتقان المهارات الأساسية، حس اجتماعي، تطبيق المبادئ محلياً، معروضات الطلاب
معرفة جوهرية (K-8) أي. دي. هيرش الابن	توفير خلفية معرفية من أجل المشاركة في المدرسة والمجتمع في الولايات المتحدة	موضوعات حسب كل صف، منشورات لمواد تدريسية لنصف برنامج، وتطور المدرسة بقية البرنامج بما في ذلك فرص التعلم وأساليبه.

برنامج تطوير المدرسة (K-12) جيمس كرومر	حشد المجتمع المحلي بكامله في توفير حاجات الطلاب	فرق للتخطيط والإدارة، فرق الدعم المدرسي، فرق الأهل، تطوير هيئة المدرسين، المراقبة، تعاون المجتمع المحلي.
النجاح لكافة الطلاب (K-8) روبرت سلافين	تعلم كل طفل القراءة	القراءة والكتابة وفنون اللغة، مواد المنهاج وتطوير هيئة التدريس، تعليم شخص لآخر، دعم الأسرة، تعلم تعاوني، فريق إرشاد مقيم، تبني المواد فقط بموافقة هيئة التدريس

هدفت التغييرات العديدة التي أحدثت في منطقة مدرسة روشيستر سيتي، مثلاً، إلى إعادة هيكلة المدارس بحيث تصبح مراكز بحث وتأمل وليس مراكز تقليد أعمى. والعقد الذي تجريه روشيستر يلحظ التخطيط المدرسي ويخول أصحاب المصلحة البارزين (الآباء، والمعلمون، والإدارة، وفي المرحلة الثانوية الطلاب) حق القرار في قضايا مثل الميزانية، وأهداف المنهاج، وديناميكية المدرسة واختيار مدرسين جدد على أساس حاجات المدرسة والقيم السائدة في المجتمع. وكان من بين اعتباراتهم طريقة إشغال الوقت واستخدام المكان، وتصنيف الطلاب وتوزيع المادة الدراسية والتكيف مع أنواع (وليس مستوى) الذكاء وأساليب التعلم المختلفة. وقد ناقش المعنيون الافتراض بأن البناء الواحد يعني مدرسة واحدة، والأطفال يتعلمون على الوجه الأفضل في وحدات زمنية من 47 دقيقة، وأن اختبارات الاختيار من متعدد تقدم أفضل مؤشر على تعلم الطلاب، وأن التعليم أبلغ متحدث عن نفسه.

ثمة مشكلة قائمة بين المدارس الغنية. والواقع أنه ليس ثمة ما يؤدي إلى فشل مؤسسة مثل أربعين سنة من النجاح. فالمدراء في بعض الثانويات الأكثر تقدماً في أمريكا قلقون لعزوف الأهل عن إحداث التغييرات في مدارسهم. ويعزى هذا القلق إلى أن مدارس وسط المدن وليس نظائرها في الضواحي الغنية كانت القوة الدافعة وراء الإصلاح والمقلق أنه من المرجح ألا تقوم هذه المدارس الغنية بإعداد طلابها للتغيير الحاصل في المجتمع والاقتصاد. فعوضاً عن أن يستمر الطلاب من الطبقات المرفهة في التركيز على دخول الكليات التي تحتدم فيها المنافسات وتثرى برامجها بمقررات الشرف، دونما إحساس بالهدف وقلما يعيدون صياغة مادة أو يعيدون التفكير أو يصارعون الأفكار، أو ينكبون على دراسة مشكلة ما حتى يصلوا إلى حل لها ويجعلونها ملكاً لهم.

أدوار في إعادة هيكلة المنهاج

مدير المدرسة مديراً للتعلم

يضع التقنيون المختصون بالنظام مدير المدرسة في مقدمة خطط تصميم المنهاج المتفقة مع أهداف الولاية والمنطقة. ففي كاليفورنيا، مثلاً، يذهب الإداريون إلى مراكز التدريب على المنهاج، حيث يطلعون على أهداف المنهاج ويتعلمون كيفية التوفيق بين النشاطات الصفية مع الأهداف المحددة سلفاً، وفيما يجري وضع خطط المنهاج في المركز يتم حث المدراء على البحث عن طرق تمكن من توسيع ما يقوم به المعلمون في قاعة الدراسة مع فكرة رؤية كيف يمكن للمعلمين تنظيم وإدارة قاعات الصف حسبما تصورها واضعو المنهاج في الولاية والمنطقة. فمدراء المدارس يضعون صورة ذهنية لما يجب انجازه مع الطلاب وكيف تبدو هذه الصور في فروع المعرفة المختلفة، بما في ذلك وضع مقاييس محددة لأداء الطالب تتفق مع أهداف المصلحين. ويستعرض المسؤولون على مستوى المنطقة الأداء المتوقع ثم يقدمون التعديلات المقترحة حتى يتم لهم الاقتناع بأن كل مدير مدرسة على بينة من المدلولات الإجرائية للأهداف على مستوى الولاية والمنطقة.

يمكن للمعلمين والإدارة، فيما بعد، في جلسات تدريب على مستوى المنطقة بكاملها، الحصول على المصادقة على توقعاتهم بشأن أدائهم لمستوى صفوف معينة، ثم يطورون خططاً افتراضية على مدى العام في مختلف المواد الدراسية. وتخضع هذه الخطط من ثم للنقد وينشئ المعلمون كل منهم على حدة، خططهم الخاصة بقاعات الدراسة. ويقرر المدير والمعلمون في المدرسة ذاتها الخطوات التي سيتخذونها لترجمة مخططاتهم للمنهاج إلى ممارسة وتطبيق. وإذا صارت الخطط إلى التنفيذ. يقدم المدير الدعم فيما المعلمون يجرون التجارب على طرق جديدة لتعديل العمل في قاعة الصف ويرتبون للقاء مجموعات من المعلمين للالتقاء فيما بينهم بانتظام ليتبادلوا الاطلاع على ما توصلوا إليه من ملاحظات ونتائج ثم يستنبطون استراتيجيات جديدة.

تكون «القيادة المركزية» حيث يلتقي مديرو المدارس مع المعلمين لتحليل تقدم الطالب كما يقاس بالاختبارات المطلوبة وقياس تحديد المستوى ثم تعيين آثار ذلك على التعليم. واستراتيجية القيادة هذه تبرز مسؤولية المدرسة في نقل المعرفة.

مدير المدرسة في القيادة المشتركة

عندما يسود التحرر من القيود يتمتع المدير والمعلمون، بالحرية بتوليد رؤاهم الخاصة للمنهاج عوضاً عن الاقتصار على أن يكون دورهم مجرد ابتكار الطرق لبلوغ الغايات التي وضعها آخرون. وبدلاً من تناول القضايا التي تعتقد الولاية والمنطقة أن المدرسة تواجهها، يركز العاملون في المدرسة على آرائهم الخاصة حول مشكلات المدرسة. وإحدى طرق تناول هذا الموضوع التركيز على ثقافة المدرسة، بما تشمله من معتقدات وقيم مشتركة، وتقاليد وممارسات، وتوقعات وافتراضات. وإنها لطريقة جيدة للبدء بمراجعة المنهاج بالعمل على تطوير بيان الرسالة والتحليل النقدي لممارسة المنهاج حالياً، وملاحظة نقاط التوافق. كما أنها فكرة قوية أن يكون للمدرسة شعور أخلاقي يجعلها تتميز عن المدارس

الأخرى، وتخضع مجمل جوانب المدرسة لترقية هذه السمة المثالية. فمدارس الكويكرز، على سبيل المثال، عرفت بتفردها بتشجيع الطلاب على «المضي وتجاوز مصالحهم الخاصة ووضع حياتهم في منظور تاريخي واجتماعي وأخلاقي». وجدير بالملاحظة أن من بين المبادئ التي يقوم عليها جوهر عقيدة الكويكرز حمل الطلاب على السعي إلى التفوق والتميز بدلاً من الانشغال بما إذا كانوا قادرين على الوصول إلى ذلك، والتشديد على العناية باستخدام اللغة، بما في ذلك «الحديث العادي» والاستماع.

تأثرت فكرة «القيادة المتمركزة على المتعلم» بآراء البنيويين المعاصرين في كيفية التعلم الإنساني حيث يركز مدير المدرسة والمعلم على المعنى والفهم، (فكرياً وعاطفياً) لماهية التجارب المدرسية.

قد تختار المدارس البدء بالمبادئ كما في مشاريع المدارس الأساسية حيث ينشئ المعلمون منهاجاً يلائم المبادئ. ويقوم المعلمون ومدير المدرسة باستقصاء أنظمة المدرسة (سياسة التصنيف ووضع الدرجات، والجدولة، والكتب المدرسية، والزيارات الميدانية، والاجتماعات، وما شابه) لتكون متفقة مع المثل التي تأخذ بها المدرسة. وفي مثل هذه المقاربة تجتمع الهيئة التدريسية لوصف الممارسة أو السياسة وشرحها وعرض النتائج المحتملة. وقد جرت العادة على عرض البدائل التي تتفق مع المثال. ففي مبدأ القيادة المشتركة يكون دور مدير المدرسة إطلاق طاقة الإبداع لدى الهيئة التدريسية، وليس السعي إلى السيطرة عليها. فمن أغراض جلسات التخطيط أن يشترك الجميع في عرض معارفهم وملاحظاتهم وتفسيراتهم، وأن يكون ثمة دليل واتفاق على صدق الآراء المتناقضة. وتقوم القرارات هنا على الإجماع العقلاني، وليس على موقف مدير المدرسة أو الشعبية التي يحظى بها بعض المعلمين. ويحرص المشاركون طوال النقاش على مراعاة الأعراف والقيم التي تأخذ بها المدرسة. بيد أن الأعراف والقيم المرعية تخضع أحياناً، مع ذلك، لمثل أشمل؛ واحتمال إنشاء قيم جديدة مهم لتطور المدرسة من حال إلى حال. وتناول نموذج صنع المنهاج كما في ورد الفصل الخامس جدير بالاهتمام في هذا السياق.

إن اضطلاع المعلمين بدور في صنع قرار المنهاج ليس بالأمر الجديد. فقد كتب غاري بلتير عن برنامج لإنشاء المنهاج في عام 1922واستخدم في ذلك مثال مشاركة المعلم[13]. وتعرض الرواية لمعظم الحجج المؤيدة لهذه المشاركة. ونعلم من ذلك أن المعلمين يصبحون نتيجة هذه المشاركة أكثر اطلاعاً على أهداف التربية وأفضل قدرة على ترجمة البرامج للآخرين، وأكثر قبولاً للأساليب الجديدة. وقد تغير المعلمون ليقدموا آراء أكثر حداثة في المواد الدراسية، وإبداء استجابات أقوى للحاجات الاجتماعية وحاجات المتعلمين.

والتاريخ يكرر نفسه. فقد رغبت إسرائيل في منهاج جديد للانكليزية وعملت على إشراك المعلمين في إحداث التغيير. ذلك أن الطريقة القديمة في تعليم الانكليزية للأجانب كانت تقوم على تعليم المهارات اللغوية الأربعة مباشرة. (الحديث، والاستماع، والقراءة، والكتابة) فضلاً عن البنى والأنماط النحوية. وكان المنهاج برنامجاً هرمياً مرفداً بقاموس مفردات مفروض. ووفق المنهاج الجديد، يجري تعلم اللغة حين يكون لدى الطلاب حاجة حقيقية لاستخدام اللغة. ويتم تعليم المهارات عند الحاجة لأداء مهام تتطلب التواصل مع الآخرين. وليس هناك استخدام لجداول قواعد أو قوائم بمفردات بل ثمة قنوات للحصول على معلومات وأدبيات وتفاعل اجتماعي. وفي هذا يتركز التقويم على الجانب العملي «ماذا يستطيع الأولاد فعله باللغة». وكان قد طلب إلى المعلمين الانقطاع عن التفكير في ما يريدون من طلابهم معرفته والبدء بالتفكير بما يرغبون من الطلاب فعله ثم التفكير بالمهارات والمعرفة اللازمين. وهذا أسلوب يعتمد على البناء من الأسفل إلى الأعلى حيث يقبل فريق من المعلمين التحدي بأن يكونوا «مطوري مناهج» والتعاون في بناء المواد والمقررات وخطط الدروس وتقديم تفسيراتهم للمنهاج الجديد واستخدامه في إطار ظروفهم الخاصة. وللمعلمين الحرية في اختيار أساليبهم وجعل تعليمهم نابضاً بالحياة[14].

رؤساء الأقسام في إدارة المنهاج

في المدارس الثانوية كان المدراء يتطلعون إلى رؤساء الأقسام لإدارة المنهاج. والحق أن أحد الاستطلاعات قد أشار إلى أن 73% من المدراء يرون أن رؤساء الأقسام كانوا موفقين تماماً في عملهم في تطوير المنهاج[15]. وجدير بالذكر أن رؤساء الأقسام يوفرون في كثير من الأحيان البنية المنطقية وفكرة الهدف في البحث، والنقاش، وصنع القرار فيما يتيحون للزملاء المشاركة الحقيقية في ذلك. وتتناول قرارات المنهاج التي تختص بالأقسام مثل هذه القضايا باعتبارها تمثل الأهداف أو النتائج المتوقعة، كما تتناول اختيار المحتوى والتسلسل، ومعيار المواد والنشاطات الجديدة وأساليب التعليم وضبط عمليات التطبيق، والتقويم. وهناك أسلوب ينصح به ويكفل للقسم أن يجعل المواضيع تسري جميعها في التخطيط، وهو «شبكة الأفكار». والشكل 8-1 هو اقتباس لشبكة قام بتطويرها مجموعة من مدرسي الرياضيات استجابة للهدف الذي يسعى إلى جعل الطلاب يلمون بشيء عن التطور التاريخي للمفاهيم الرياضية.

ترتيبات إدارية

في تنظيم المنهاج يقرر الإداريون والمدرسون كيفية تجميع الطلبة وتوزيعهم، ومقدار الوقت الكافي المخصص لكل موضوع والمنهاج والكيفية التي سيجري فيها تعليم هذا الموضوع. ونظراً لأن وظائف التعليم المدرسي تتغير فإن كلا من هذه العناصر يتطلب تكرار التبديل. وفي عقد الثمانينيات من القرن العشرين كان للإصلاحات التي أملتها الدولة تأثيراً صاعقاً على عدد كبير من الترتيبات التي كانت تتخذها المدارس في تلك الفترة. وقد أدت الشروط التي تفرضها الأكاديميات إلى تقليص العروض المهنية وتقليل الخيارات القليلة أصلاً أمام الطلاب ثم الإقلال من المرونة المتاحة للجدولة[16]. وهذا أدى إلى إنقاص عدد المقررات التي يدرسها الطلاب في الاقتصاد المنزلي والفنون الصناعية، والتربية البدنية والأعمال، وعلم النفس والفنون المسرحية. وقد أوصت معظم التقارير

الداعية إلى الإصلاح بزيادة وقت التدريس وإضافة أيام إلى العام الدراسي وإطالة اليوم المدرسي. ثم حل التحصيل محل الجهد كأساس للترفيع. فصار الطلاب يمضون وقتاً أطول في دراسة مقررات سبق أن رسبوا في امتحاناتها. واستمرت معظم المدارس تقدم للطلاب ذوي الدرجات المتدنية والوسط مواد صارمة مكررة "مملة" عن طريق المراقبة. ومع أنه صار مطلوباً من ذوي الدرجات الوسطى والمتدنية دراسة مزيد من مقررات الرياضيات والعلوم، لكن هذه المقررات كانت تركز على مستوى متدن من المهارات في المستويات الأساسية. وقد حلت المقررات ذات الجودة المتدنية في بعض الحالات محل المقررات المهنية العالية الجودة.

ثم حملت موجة الإصلاح الثانية في عقد التسعينيات وعداً بتوفير قدر أعظم من الحرية في ترتيبات المنهاج المدرسي. وأوصت الرابطة الوطنية لمجالس التربية في الولايات بإلغاء وحدة كارنيجي[17]. ووحدة كارنيجي هذه مقياس يستخدم في التصديق على العمل في المراحل الثانوية حيث تعادل 120 ساعة عمل في الصف وحدة رصيد بالاستناد إلى أن العام الدراسي يتراوح ما بين 36 و40 أسبوعاً والحصة ما بين 40و 60 دقيقة. وقد أصبح هذا المقياس جزءاً ثابتاً من برنامج الثانويات، منذ اعتماده في عام 1909من مجلس امتحانات القبول. وأدى اعتماد وحدة كارنيجي إلى توحيد المعايير وتوضيح المنهاج والحد من حرية التجريب، وتعريف التعليم بأنه تراكم وحدات.

ولقد عملت الروابط الوطنية لمجالس التعليم في الولاية على إحلال إنجاز أو تحصيل الطالب محل وحدة كارنيجي في المجالات المحورية لفنون اللغة والرياضيات، والعلوم، والمواطنة، والفنون الجميلة، والصحة واللغات الأجنبية، وشددت على امتلاك مفاهيم مركزية عوضاً عن المعرفة السطحية.

كذلك كانت مبادرة معمل التعليم التابع للرابطة القومية للتعليم مشروعاً هادفاً لتحرير الجماعات المحلية «لقلب أنظمة مدارسهم رأساً على عقب أو نشر ما في داخلها على الملأ» وفتح أبواب المدارس لدخول الأطفال في سن

الرابعة وإنهاء التقسيم العشوائي لفترات الحصص وجعلها كتلة من 50 دقيقة. ولقد تزايد قبول الولايات على مبادلة المزيد من المرونة مقابل المزيد من المحاسبة والمسؤولية.

ومن أبرز القوى التي تواجه وحدة كارنيجي الاتجاه نحو الأخذ بمعايير وطنية؛ وتعليم يقوم على النتائج التي تشكل المرجع لما يمكن للطالب أن يكون قادراً على القيام به، وليس كم من الوقت أنفق في موضوع ما، وتحالف المدارس الأساسية الذي يأخذ بالقول «الأقل هو الأكثر» ويسمح بالتعلم المعمق بدلاً من مجرد الإحاطة بالمواد المقررة[18].

يجب أن يلم التلميذ بشيء عن مساهمات بعض علماء الرياضيات والتطور التاريخي لبعض المفاهيم الرياضية

استقص عن الشخص وراء قانون: نيوتن، بسكال، إيولر

زيارة المكتبة هل قرأت كتاباً، (أو كتاباً مدرسياً)، في الرياضيات؟ قم بتطبيق صادفك في الكتاب؟

الآلات الحاسبة قديماً وحديثاً

بعض أدوات الحساب المساعدة (مثلاً قضبان وأعداد ولوغاريتمات نابير) واكتشف أسلوب عملها

الرياضيات لعام 2005

تاريخ القياس

المساحات وفق حساب المثلثات

المسح، قياس الارتفاعات، التكبير

علم الفلك، زوايا، مسافة كواكب

قطع ناقص، محل هندسي

قصة الأعداد

أنظمة العدد

قواعد

الاستمتاع بأنماط العدد

قياس الزمن التقويم

اصنع تقويماً على شكل اثني عشر وجهاً

الثابت بي في الدائرة

الدائرة

قياس الزاوية النصف قطرية

تصميم، أقواس، نوافذ... إلخ

زيارة رياضية: انظر حولك، ما الذي تحتاج إلى معرفته

من هو فيثاغورث؟ استقص نظريته في التربيع، هل تصلح لحساب أشكال أخرى؟ (مثلاً، نصف الدائرة، المثلث)

طول ضلعي المثلث، حاد الزاوية، أو منفرج الزاوية، اكبر أو اصغر أو متساوية

إشبر

دوران، تحول، منظور ثنائي الأبعاد، وثلاثي الأبعاد

المجسمات الأفلاطونية

استقص المجسمات

الشكل 8-1 الخريطة المعرفية لتحقيق الهدف (من كتاب إدارة الرياضيات – منشورات رابطة الرياضيات وستانلي ثورن، 1988)

توزيع الطلاب إلى طبقات

تتعرض للانتقاد تلك الممارسة المتعلقة بوضع الطلاب في مجموعات وتوزيعهم على أساس قدراتهم الظاهرة على مسارات المنهاج وداخل الصفوف معاً. فبعض المدارس تتهم برعاية التمييز ضد الطلاب من أبناء الأقليات والأسر الفقيرة بتوجيههم نحو مسالك التعليم المتدنية. ويرفض معظم المربين الرأي القائل أن التفاوت في المنهاج مقصود ويعتبر أن التوزيع إلى مسالك طريقة لتلبية حاجات خاصة في جسم طلابي متنوع. ومع ذلك تنصح جيني أوكيس نتيجة لدراستها موضوع المسالك بأن نوفر للأطفال كافة ما نوفره الآن للأطفال الذين يتمتعون بأقصى الامتيازات[19].

ومن الجهود المبذولة مؤخراً لتنظيم المنهاج بحيث يستوعب الفروق الفردية ويكفل توفير نوعية التعليم ذاتها للجميع، ما يلي:

1- وضع منهاج أساسي لكافة الطلاب ولو تناول المادة ذاتها طلاب مختلفون بطرق مختلفة. فقد عرضت المنطقة المدرسية الموحدة في سان دييغو، مثلاً، منهاجاً أساسياً عاماً ليحل محل كافة المقررات التعويضية ومقررات العلوم والرياضيات ذات المستويات المتدنية. ويهدف البرنامج هذا إلى تأهيل كافة خريجي المرحلة الثانوية لتحقيق متطلبات دخول الكليات التي مدة الدراسة فيها أربع سنوات. كذلك تقدم مشاريع المدارس المسرَّعة داخل المدن منهاجاً فعالاً ومثيراً وسريع الإيقاع مرتبط بالأطفال الموهوبين وكذلك بالأطفال الذين يكتنفهم الخطر بسبب الحرمان.

2- توقيف المسلك العام الذي يؤخذ عليه افتقاره للتحدي والاستعاضة عنه بمنهاج محوري يهيئ الطلاب إما لدخول الجامعة أو للتدريب التقني. ففي ولاية تينيسي، مثلاً، يطلب من الطلاب جميعاً إتمام مقررات أساسية، بعدئذٍ، يتعين على من اختار طريق الإعداد لدخول الجامعة انجاز مقرر للفنون الجميلة ومقررين في لغة أجنبية معينة؛ أما الطلاب الذين يختارون الطريق التقني فعليهم إتمام أربعة مقررات ذات صلة بحقل مهني[20].

3- التشجيع على إبراز التعلم التعاوني في التدريس داخل الصف ضمن جماعات صغيرة من طلاب ذوي مستويات مختلفة ويدرسون معاً ويساعد كل منهم الآخر عوضاً عن جماعات دائمة قائمة على أساس مقدرة وانجاز مفترضين.

هناك العديد من النتائج الأولية المتعلقة بتأثيرات التوزيع إلى طبقات[21]. فالمراجعة التي قام بها آدم غاموران ومارك بيرندس للدراسات حول التوزيع إلى طبقات كشفت أنماطاً من اختلافات التدريس لمصلحة الصفوف التي تضم المسالك العليا وتومئ إلى أن المسالك تجعل الطلاب ينقسمون بين فئتين، مؤيدة ومعادية للمدرسة[22]. وللتصنيف والتوزيع تأثير مؤكد على الانجاز. فالمعلمون الذين يعرفون بالمهارة والنجاح يغلب أن يجدهم المرء في صفوف المسالك العليا الأمر الذي من شأنه أن يؤدي إلى دورات من التوقعات المتدنية وتردي المعنويات والفشل للطلاب والمعلمين معاً في صفوف المسالك الأدنى. وبالمثل فإن التحليل الذي قام به روبرت سلافين حول تصنيف الطلاب في المدارس على أساس المقدرة قاده إلى الاستنتاج بأن هذا التصنيف لا يساهم في زيادة انجاز الطالب في المرحلة الابتدائية.

وقد تواجه محاولات إصلاح التوزيع إلى مسالك والتصنيف حسب المقدرة المعارضة من أهل الأطفال الموهوبين والاحتجاج بأن أبناءهم سيتراجعون في دراستهم بسبب المتعلمين الأبطأ ولا بد وأن يفقدوا ما يتمتعون به من مزايا مثل القاعات الأغنى والمعلمين الأفضل والاهتمام الأكبر. لكن الاكتشافات الأخيرة تبين أنه حين يوضع ذوو الإنجازات العالية ضمن مجموعات تضم طلاباً من ذوي القدرات المختلفة فإن مكتسباتهم تزيد عما يكون عليه حالهم وهم ضمن جماعة تتألف من أقران ذوي انجازات عالية، شريطة أن يعمل الأفراد ضمن الجماعة متعاونين بدلاً من أن يكونوا متنافسين[24].

انماط عمل هيئة المدرسين وجدولة البرامج الدراسية

يمكن لفريق من المعلمين النهوض بمسؤولية مئة طالب مدة ساعتين من الزمن كل يوم. وهذا أمر يتيح لهيئة التدريس الاضطلاع بعدة أدوار مثل التخطيط

والمحاضرة وقيادة المناقشات وتقديم المشورة. وقد يتولى أحد المعلمين في الفريق تقديم محاضرة لصف يضم عدداً كبيراً من الطلاب أو العمل مع حلقة دراسية من 15طالب، أو مع طلاب يتولون الدراسة كل بمفرده. وفرق التعليم تحدد سلفاً الطلاب الذين يريدون تعليمهم على وجه الحصر وحجم المجموعات وطول فترة التدريس والمواد اللازمة. ويتولى قادة الفريق توفير المعلومات لتحضير البرنامج الأساسي لتوجيه الطلاب. وجدير بالذكر أنه كثيراً ما يقرر الطلاب، في فترة 20 دقيقة، برنامجهم اليومي من الخيارات المتوفرة في البرنامج الأصلي.

ونجد أحد أنواع تجمع المعلمين من مجالات معرفية متعددة في بعض المدارس المتوسطة حيث تتألف فرق التعليم من أربعة معلمين، وكل واحد منهم اختصاصي في أحد المجالات مثل فنون اللغة والرياضيات وعلم الاجتماع، والفن والعلوم. وكل اختصاصي هنا يعتبر مرجعاً في أحد المجالات المعرفية، وينهض بالكثير من التخطيط والتعليم. على أن كل معلم في الفريق يتولى تدريس المواد الأربعة الأكاديمية. ومزية هذا الترتيب تكمن في أن الترابط بين مجالات المواد الدراسية أسهل هنا والمعلمون في وضع أفضل يمكنهم من الاهتمام بكل طالب بمفرده.

ولا يفترض بفريق التعليم أن يكون وسيلة للاقتصاد في الجهد، كالتعليم التعاوني أو بالتناوب. بل يقصد به أن يحقق قبولاً مشتركاً واضحاً بالأهداف وشروط أفضل لتحقيقها. ومثال ذلك أنه بوسع فرق المعلمين ومجموعات الطلاب الالتقاء حوالي ثلاث ساعات كل يوم في ما يعرف بالمجموعة المرنة. فيكرس منها ساعتان لأنشطة فروع المعرفة المتداخلة، والساعة الأخرى تمنح لحصة معمل أو أكثر لتناول مجموعة من المقررات الفرعية غير المحددة المحتوى. وإذن فمع 12معلماً يتوزعون على ثلاث مجموعات طوال ساعتين على الأقل أو ثلاث يمكن دراسة ما مجموعه 24 مقرراً مصغراً خلال فترة تمتد تسعة أسابيع. ويكون بوسع الطلاب من المجموعات المرنة الثلاث وضع المقرر المصغر الذي يختارونه ضمن البرنامج. ولهذا الفريق أيضاً أن يضيف إلى البرنامج نشاطات تختص بها

جماعة كبيرة وأخرى صغيرة ونشاطات ينهض بها طلاب بشكل فردي، مع توفر خيار لوضع الطالب في المعامل المفتوحة التي تعمل بالتتابع على أسس فردية. ويتحقق التوازن في اليوم الدراسي بالمقررات الانتقائية كالفيزياء أو المجموعة المهنية في أي عدد من المجالات المختلفة. (الجدول 8-3).

يحال كل طالب إلى عضو معين في فريق التعليم أو الهيئة التدريسية طوال اليوم، وبذلك يكون الاهتمام بموضوع المسؤولية قد تم. ويقدم تنظيم المجموعة والإرشاد حصص المختبرات الخاصة بالأفراد عدة أساليب لتلبية حاجات الطالب.

وإن التعديل في البرنامج القياسي عبر الفترات المزدوجة لا يتوقف على فريق التعليم. فالترتيب الذي يجعل الصفوف تجتمع من الثلاثاء إلى الخميس، ومن الأربعاء إلى الجمعة، حيث يكون الاجتماع مدة ساعة واحدة و 45 دقيقة، مثلاً، ميزة إتاحة الفرصة للمعلم لقضاء مزيد من الوقت مع كل طالب وتوفير الفرصة للطلاب للنظر في ملاحظاتهم حول العمل والتجارب في المعمل، وليس الاقتصار على إجراء التجارب.

ولكن قد يكون ثمة صعوبات أمام تغيير الجدولة. فقد أدخلت مديرية التعليم في منطقة ماسكونوميت بولاية ماساتشوسيتس نظام «الحصص الموسعة» ذات المائة دقيقة، وبموجب هذا النظام يدرس الطلاب ستة مقررات في العام، اثنان لكل فصل دراسي مؤلف من 3 أشهر وكل حصة من 100 دقيقة يومياً. ويتاح للمعلمين، حين يكون عدد الطلاب 12 عوضاً عن 25، المزيد من الوقت للتعرف إلى الطلاب وتوفير المساعدة لهم بشكل فردي. وقد وجد الطلاب أنهم يستطيعون وفق هذا الترتيب التعمق في الموضوعات بصورة أكبر وإجراء الاتصالات على نحو لم يكن متاحاً لهم في الحصص ذات الـ 45 دقيقة. كما أنه أتاح لذوي الانجاز المتدني في الماضي أن يتفوقوا على الطلاب الآخرين الذين يتبعون البرنامج التقليدي.

وبالرغم من التقويم الايجابي الذي ورد من الباحثين بجامعة هارفارد، والإطراء من الطلاب والمعلمين والأهل، فقد أثار هذا الترتيب جدلاً. إذ أن بعض الأهالي الذين كان أولادهم ينالون درجات الشرف ولم يلتحقوا بالبرنامج عارضوا منح درجة الشرف للمشاركة في البرنامج الجديد. وهذه المعارضة بالإضافة إلى تخفيض الميزانية التي فرضت على المعلمين تدريس الصفوف الجديدة والتقليدية أدتا إلى التوقف عن الاستمرار في الخطة.

الموظفون الإضافيون

إن وجود طلاب مدرسين ومتطوعين راشدين، وأشخاص شبه محترفين بتكلفة زهيدة، يتيح للمعلمين خدمة عدد أكبر من التلاميذ بشكل أشد فاعلية وكفاية. والتعليم عبر الأجيال، حيث يتولى طلاب أكبر سناً تعليم طلاب أصغر منهم، مفيد للطرفين معاً وشائع جداً في البلاد. وليس هناك من ابتكار اتفقت الآراء إلى هذا الحد الكبير على اعتباره ناجحاً سواه. وهذا التعليم في صورته المثالية وظيفة مدرسية نظامية وليس شكلاً تطوعياً. وفي هذا يجري اختيار نظام للوحدات التعليمية يكفل نمو المعلم والمتعلم على حد سواء. فطلاب الصف السادس قد يعلمون طلاب الصف الرابع الكسور إذا وجد معلم الصف السادس أن طلابه المعلمين بحاجة للتعلم والتدرب على الكسور وكان معلم الصف الرابع يريد لطلابه تعلم الكسور.

الجدول 8-3 مخطط التعليم بوساطة الفريق

عدد الساعات	أنواع من المقررات الدراسية	معامل مخصصة للأفراد
1	مجموعة مرنة: 120-100 طلاب في مقرر دراسي (مقررات مصغرة أو مخططة)	موسيقى

2		علوم
3		فن، مسرح، مواد
4	اختياري	أخرى أو 3 ساعات
5	اختياري	كتلة مهنية
6	اختياري	

يمكن جدولة تعليم شخص لآخر وذلك بأن يلتقي طلاب صفين معاً بانتظام مرتين أو ثلاث مرات كل أسبوع. ومن المرغوب به جداً تهيئة غرفة فيها مقاعد مزدوجة أو مقصورات، لكن يمكن الاكتفاء بقاعات الصف العادية. أو ركن في مقصف المدرسة، أو المكتبة. ويقوم أحد المدرسين في المدرسة بإعداد المعلمين الطلاب في جلسات تدريب خاصة، حيث يتم تعليمهم ما سيقومون بتعليمه. كما أنهم قد يمارسون أساليبهم ويقومون بتحضير مواد مثل البطاقات التعليمية والاختبارات لمن سيعلمونهم.

وينبغي أن يشرف المدرسون المعنيون على جلسات تعليم الأفراد بعضهم بعضاً. وأن تترك الحرية للمعلمين لطلب المساعدة عند الحاجة، ويمكن للمدرس أن يتأكد من أن الموضوع يجري تعليمه على النحو الصحيح.

عدم التصنيف

يتم عدم التصنيف حين يعرض المحتوى والخبرة على أساس اهتمامات المتعلم وقدراته وليس على أساس مستوى صف محدد سلفاً. وعدم الأخذ بالتصنيف حسب الصفوف يمكن الطلاب من التقدم بمعدلات متفاوتة ويسمح لهم بدراسة مقررات عن طريق الانترنت، مثلاً، أو المشاركة في مشاريع دراسات متقدمة كمقررات للمرحلة الجامعية من أجل الحصول على ساعات معتمدة، وهو ما يزال في المرحلة الثانوية. كذلك بدلاً من تقديم تاريخ العالم، والولايات المتحدة، وقضايا الديمقراطية لصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر على التوالي،

يمكن للمدرسة أن تقدم، أحد هذه المقررات كل عام لكافة الطلاب. ولسوف نجد مزيداً من التشديد على البراعة والكفاءة أكثر من التشديد على العمر أو مستوى الصف كأساس للتقدم في المدرسة.

التجهيزات

من الناحية المثالية ينبغي أن تتجاوب الأبنية والمكان والمواد والتجهيزات مع الغايات التربوية والوسائل التي يستخدمها المعلمون والطلاب لتحقيق هذه الغايات. وتعني تجهيزات الدراسة المستقلة أن يكون لدى الطلاب مكاناً للعمل ولاستعمال المواد الخاصة بالمادة الدراسية التي يتعلمونها. وقد يكون ثمة حاجة لمساحة لاستعراض الأشرطة السينمائية أو القراءة، أو التدرب على الموسيقى والعمل بالمعادن والصلصال.

إن التحولات الراهنة التي طرأت على مفهوم إشغال المكان تعكس التطورات التي طرأت في علم التربية والتعلم، مثل العمل التعاوني بين المعلمين والتوسع في استخدام التكنولوجيا والمكونات التي تقع خارج المدينة الجامعية ـ إقامة الطبيب المتدرب في المستشفى، وخدمة المجتمع المحلي، ومؤسسات اجتماعية مثل المتاحف والمكتبات العامة.

وليس من الضروري أن تكون جدران قاعة الصف الحدود التي تنتهي عندها بيئة التعلم. إذ يمكن للتجهيزات أن تشجع التواصل والتنويع في الإضاءة- أقل في الأماكن التي يدور فيها النقاش بين مجموعات صغيرة وأكبر في غرف الدراسة المستقلة. ثم إن الميزانية المخصصة للوازم والأجهزة لا تزيد دائماً بنفس النسبة التي ترتفع فيها تكلفة الأبنية المدرسية. وعلى العكس من الصناعة التي تخصص بحكمة 25% من إنفاق الرأسمال على المنشأة، فإن المدارس كانت تخصص 75% من إنفاق الرأسمال على الأبنية و 25% فقط على أدوات التعليم. ومع أن إجراءات التحديث أقل تكلفة من تشييد المباني الجديدة، فإن السياسة في

التعليم تعني عادة أن الأشخاص في المدرسة عرضة لضغوط وسطاء العقارات ومتعهدي البناء للبحث عن مواقع بناء ذات كلفة عالية وتشييد أبنية غير ضرورية. وقد جاءت المدارس في ديد كاونتي بتجديد طريف إذ إنها أقامت المدارس الابتدائية في مناطق وفرتها الفعاليات الاقتصادية فيها. وبذلك تنال المدارس قاعات للصفوف دون إنفاق رأسمالي بينما تحقق الفعاليات الاقتصادية لموظفيها مجالاً للعمل.

المدرسة المتوسطة

ثمة تغيير مؤسساتي بارز له آثار على تنظيم المنهاج يقع عليه المرء في نشوء المدرسة المتوسطة الأمريكية فهذا النمط من المدارس قد نما من عدد قليل من المدارس المتناثرة التي نشأت في عقد الخمسينيات حتى بلغت أكثر من 10 آلاف مدرسة في القرن الحالي وأصبحت الشكل الغالب من التنظيم. وتتسم هذه المدرسة بخدمتها لمن تبلغ أعمارهم 11 و 14 سنة. والعهد بالمدارس المتوسطة أن تركز على الطفل أكثر مما تركز على المواد الدراسية. والمعتاد أن تعرض المدارس مكونات تصميم مدرسة فرعية ضمن مدرسة متوسطة أكبر وفريق تدريس من مختلف فروع المعرفة. ويشكل هذا الفريق مدرسة صغيرة من أربعة أو خمسة معلمين. وقد تستمر مجموعة صغيرة من الطلاب مع بعضهم بعضاً لثلاث أو أربع سنوات. وهناك مجموعة أخرى من المعلمين يقدمون برنامج فنون موحد لطلاب من كافة المدارس الفرعية. ويوفر برنامج الفنون الموحد هذا للطلاب كافة خبرات في موضوعات مثل الفن، واستخدام الأدوات والآلات، وبناء المنازل، والموسيقى، والتربية البدنية، بالإضافة إلى تركيزه على البحث عن فرص العمل. كذلك توفر المدرسة تجارب استكشافية تقوم على عدم التصنيف ولا يترتب عليها درجات. وذلك بقصد إغناء معلومات الطلاب وتلبية حاجاتهم.

ومن المرجح أن توفر المدارس المتوسطة للطلاب برنامجاً يلبي حاجات من هم في بداية المراهقة[25]. على أن مجرد حشد الطلاب من الصف السادس حتى الثامن ضمناً أو من الصف الخامس حتى الثامن ضمناً في مبنى واحد لا

يكفل حصولهم على المساعدة في حل المشكلات المعهودة لدى هذه المجموعات العمرية: (1) هموم عاطفية واجتماعية ودراسية؛ (2) إجراء انتقال هادئ من مدرسة ابتدائية تتمحور حول الطفل إلى مؤسسات أكثر توجهاً نحو موضوعات أكاديمية الطابع؛ (3) اكتشاف الاهتمامات والخيارات المهنية؛ (4) دمج المواد الدراسية وتكاملها. تتضمن الاستجابات التنظيمية لهذه المشكلات على برامج إرشادية لتأهيل المعلم للقيام بدور المرشد الناصح، ونشاطات انتقالية تفصيلية، وتعليم يتعلق بحقول المعرفة المتداخلة فيما بينها ومجموعة البرامج الدراسية وطيف واسع من استراتيجيات التعليم. وجدير بالذكر أن معظم المدارس المتوسطة لديها برامج استقصاء، إلا أن 36% فقط من هذه المدارس أخذت بالتعليم الجماعي للاختصاصات المتداخلة وأنواع الرياضة التي تمارس داخل المكان[26].

ولقد أجرت مؤسسة راند مؤخراً دراسة مقارنة عالمية حول إنجاز الطالب، وظروف التعلم والقيادة، والإصلاح في المدارس المتوسطة. وكانت النتائج التي توصلت إليها الدراسة سلبية[27]:

- الطلاب الأمريكيون أقل حماساً من أقرانهم في البلدان الأخرى حيال ظروف التعليم ويتوسعون أكثر منهم في عرض مشكلاتهم البدنية والعاطفية.
- يعاني الطلاب المزيد من العزلة الاجتماعية.
- التحول في المدارس المتوسطة الأمريكية يعرض للخطر التقدم التطوري والأكاديمي.
- التعليم الجماعي نادراً ما ينفذ.
- لن يتمكن المعلمون من التعليم وتحقيق تكامل المادة الدراسية مع فروع العلم الأخرى، إلا إذا تم تدريبهم على الأساليب التعاونية أو إعطائهم وقتاً للتخطيط معاً.

- يفتقر الكثير من المعلمين إلى المعرفة بنمو المراهقين.
- لا يلقى إشراك أهل الطلاب إلا القليل من الجهد.
- ينفق المدراء الكثير من الوقت على الانضباط وقيادتهم الأكاديمية محدودة.

مدارس بديلة، وجاذبة كالمغناطيس وامتياز وتخصصية

لم يثبت أن برامج الوحدات التعليمية، والتعليم الجماعي، والتدريس المرن للمجموعة، وسوى ذلك من خطط مشابهة كانت حلولاً مثالية في الماضي، ولا أدت إلى منهاج دراسي أشد فاعلية من سواه. وبعضهم يعتبر أن هذه المبتكرات أعمال سطحية بعيدة عن التأني والإتقان ولذلك يطالبون بإصلاح أكثر جذرية. وهناك من يرى في المدارس البديلة والمغناطيسية وذات الامتياز والاختصاصية طرقاً أكثر متانة لبلوغ الإصلاح.

المدارس البديلة. بدأت جماعات ناشطة بالقيام بخطوات جريئة نحو إعادة تنظيم المدارس في السبعينيات من القرن العشرين. ونظراً لأن بعض الناشطين في المجتمعات المحلية كانوا مقتنعين بأن المدارس العامة أدوات لمجتمع عنصري قمعي، فقد تولوا فتح مدارس تشدد على تعلم المهارات الأساسية وثقافة السود. كما حاول هؤلاء اجتذاب الطلاب الفاشلين من الشوارع وإعدادهم لدخول الكليات. وكانت «مدارس الحرية» هذه تلقى الدعم المالي من المؤسسات والأشخاص المعنيين بالقضايا الاجتماعية. وقد شجعت هذه المدارس على قيام علاقات غير سلطوية بين المعلم والتلميذ ومفهوم عن التعلم منفتح. ولا عجب في أن محتوى التعليم كان يركز على علل النظام الرأسمالي.

واليوم هناك نمط جديد من مدارس الحرية يعطي لخيار الطالب الأولوية. ومدارس الحرية تحظى بإقبال شعبي واسع كرد فعل على الحركة القائمة على المعايير. ذلك أن الكثير من الأهالي يعانون الإحباط من المدارس العامة التقليدية التي تختصر الفترات المخصصة للموسيقى والفن والتربية البدنية. ويذهب دعاة

حرية المدارس إلى أن الأطفال يحبون التعلم بطبيعتهم، وهؤلاء على العكس ممن يعتقدون بأنه يجب فرض المعرفة على الأطفال «سواء أحبوا ذلك أم كرهوه». ومع ذلك فليست كل المدارس الحرة متشابهة ـ فبعضها يقود التلاميذ من درس إلى آخر، ولكن هناك مدارس أخرى تترك للطلاب أن يقرروا ما يرغبون في تعلمه[28].

والواقع أنه من المستحيل التعميم بدقة بشأن المدارس البديلة. فكل مدرسة بحكم التعريف تختلف عن الأخرى. ولكن القدر الكبير من هذه الحركة موجهة نحو جعل المدرسة ذات تأثير قوي على الطلاب الذين كانوا فاشلين قبل الالتحاق بها. وبعض البرامج البديلة منظمة على نحو يتيح للطلاب العمل في جو جيد يتفق مع أسلوبهم بالعمل. ومعظم العاملين في المدارس البديلة اليوم ما عادوا يعملون كثوريين اجتماعيين، وإنما تحولوا فأصبحوا إما من أصحاب المذهب الإنساني الذين ينشدون أن يكون للتلاميذ خيار في ما يودون أن يدرسوه وأساليب التعلم الملائمة لهم، وإما من العاملين في الحقل الأكاديمي وينشدون تنمية المواهب في وقت مبكر في مادة دراسية مرموقة واحتلال وظائف ذات شأن ومكانة.

لقد حملتنا المدارس البديلة على أن نعي إن كان علينا أن ندع للطلاب حرية اختيار المدرسة رسمية كانت أم غير رسمية، والمنهاج سواء كان محكم البناء أم مخصص ليناسب كل فرد. فالمدرسة البديلة ـ سواء كانت مؤسسة منفصلة أو وحدة ضمن مدرسة شاملة ـ تعتبر رداً تنظيمياً على مشكلة قديمة هي ملاءمة المنهاج لمدى واسع من المواهب والخصال التي يحملها الطلاب معهم إلى المدرسة وللتوقعات المختلفة لهم ولأهلهم.

كما وسعت حركة المدرسة البديلة من تعريف الاختيار ليصبح الآن ليس اختيار موضوع الدراسة فحسب بل واختيار طرق العمل أيضاً. وعلى العموم، يدرك المشاركون في الحركة الحاجة إلى بنية وتسلسل ونظام، لكنهم يصرّون على أن اختيار درجة إحكام البنية في حياة المتعلم في المدرسة تعتبر بالنسبة لكثير من الطلاب مسألة دقيقة دقة اختيار دراسة الأسبانية أو علم الإحصاء.

في بعض المدارس البديلة قلما يدخل الطلاب قاعة الصف. ذلك أن كل واحد منهم منصرف إلى متابعة اهتماماته الفردية خارج المدرسة. فقد يدرسون حركة النجوم في المرصد أو تجدهم يعملون بالحاسوب لدى شركة محلية، أو يتعلمون صناعة الخبز في مخبز الحي، ويناقشون طبيباً في قضايا الطب ـ وذلك كله لتسجيل أرصدة أكاديمية، وفي بعض الأحيان ينتقل الطلاب من منطقة إلى أخرى في المدينة ويأخذون العلم من عدد كبير من المعلمين العاملين بأجر أو المتطوعين. ثم إن الطالب قد يدرس الفيزياء في إحدى الجامعات، والتوابع الأولية، وحضارات الشعوب في المدرسة، بينما يدرس الأدب الأمريكي المعاصر والمستوى الثاني في اللغة الفرنسية على أيدي طلاب في جامعة أخرى، ويتعلم وسائل عمل المتاحف عن طريق العاملين في المتحف، ومبادئ عمل الأسواق المالية من أحد المضاربين في السوق.

مدارس المغناطيس تم في هذه المدارس إدخال نظام الخيارات وبموجبه صار اختيار منهاج المدرسة (الأساليب والنشاطات والبيئة) يعرض لكل طالب وأسرته. وهناك خيارات كثيرة عوضاً عن بديل واحد للبرنامج القائم. ففي مينيابوليس، مثلاً، للطلاب الحق بالدراسة في المدرسة التي اختاروها مع أهلهم. وهناك مدارس (مغناطيس) في معظم المدن الكبرى وهذه المدارس تلتزم بمفهوم تعدد الخيارات. وتحرص على أن يكون منهاج الدراسة فيها قوياً خصوصاً في بعض المواد كالعلوم، والأعمال التجارية والتربية، أو الصحة والطب كطريق للتكامل وذلك باجتذاب الطلاب من قطاعات تنتمي إلى مجموعات إثنية أو اجتماعية اقتصادية مختلفة.

وكان من الأهداف الأولى لمدارس المغناطيس اجتذاب أطفال من مناطق أبعد من المنطقة التي تخدمها المدرسة مباشرة، بهدف تقوية عملية الاندماج. ولكن مدارس المغناطيس أخذت تنتشر الآن لأنها تجمع بين الطلاب الذين يطمحون إلى ربط التعليم برؤياهم المتعلقة بالمهن. وقد تعرضت هذه المدارس للنقد من

الإداريين في مـــدارس الجـــوار الـذين لا يطيـب لهم أن يلـوذ بتلك المدارس ألمع الأطفـال في المنطقة، ثم من أولئك الذين يعتقدون أن مثل هذه المدارس تؤدي إلى انعـزال الأطفال وتشـجع على النخبوية عوضـاً عن تعـزيز قيـام مجتمـع ديمقـراطي. كمـا أن دراسـة على المسـتوى الفيـدرالي شـككت بالقـول بأن لمدارس المغناطيس تأثيراً على إلغاء الفصل العنصري في المناطق التي تتواجد فيها هذه المدارس[29].

إلا أن السعي إلى فتح مجال الاختيار في المنهاج أدى إلى نجاح أكثر من ألفي مدرسـة مغناطيس تتلقى المعونة المالية بموجب البرنامج الذي تنهض به الحكومة الفيدرالية لدعم مدارس المغناطيس[30].

ولم تقبل كلية المغناطيس التحضيرية في شيكاغو سوى 5% أو أقل من الذين طلبوا الالتحاق بها. بينما معظم المدارس تتجاوز الأهداف المتعلقة بإلغاء الفصل العنصري وتقبل بانتساب أعداد من أولاد البيض وأبناء الأسر ذوات الدخول المرتفعة بنسبة تفوق نسبة من تقبلهم من السود[31].

مدارس الامتياز. لا يطلب من هذه المدارس الالتزام بالقرارات الخاصة بالمنهاج التي تصدرها الولاية والإقليم. وغالباً ما تكون هذه المدارس وحدات صغيرة ضمن ثانويات كبيرة شاملة (مدارس ضمن مدارس أخرى) أو مدارس ابتدائية منفصلة تشترط إعفاءها عادة من الالتزام بقوانين الولاية والمنطقة لتتمكن من بحث إحداث تغيير في المنهاج. والمألوف أن هذه المدارس تضم مدارس مشهود لها بالعمل الجاد وتلاميذ مستعدون لمقايضة الالتزام بالقوانين المرعية مقابل بلوغ النتائج المرجوة. والعهد بهذه المدارس أن كلا منها تعرف بمجال أو محور اهتمام خاص كالدراسات المتعلقة بالثقافات المتعددة أو الإنسانيات.

ومدارس الامتياز هذه في توسع وتستفيد في ذلك من الترخيص والتمويل الذي تقدمه لها دوائر التربية في الولاية والمنطقة لفترة محددة من الزمن. وتعتبر تراخيص الامتياز فرصاً لتأسيس تلك المدارس. والمدرسة من هذا القبيل مسؤولة عن تدبير ميزانيتها الخاصة وتأمين المعلمين وبرامج التعليم. والابتكارات في

التعليم شديدة التنوع. ففي مينيسوتا عقد مجموعة من المعلمين شراكة فيما بينهم لإدارة برنامج تعليمي يحضره الطلاب على شبكة الانترنت عوضاً عن حضورهم في قاعات الصف المعتادة، حيث يتابع الطلاب وأساتذتهم المستشارون والأهل اهتمامات شخصية لكنها تتصل بنواح من المعرفة تتطلبها الولاية شرطاً للتخرج[32].

المدارس الاختصاصية. ثمة تحولات تجري الآن فرضتها المنافسة الدائرة عالمياً في مجالي الرياضيات والعلوم. وهناك مدارس "قدوة" تختص بتدريس الرياضيات والعلوم على المستويين الابتدائي والثانوي معاً. ولقد صار قيام الولاية بنشر شبكات للبحث عن المواهب أمراً أكثر شيوعاً مما كان عليه الحال من قبل. فمثلاً يجد المرء في مدرسة لويزيانا للرياضيات والعلوم والفنون في ناتشيتوتيز المكان الذي يتجمع فيه أشد الفتيان موهبة من بين المدارس الست والستين في المناطق حيث يوجهون للدراسة ويتلقون معاً تعليماً نخبوياً.

وتعرض المدارس العامة المتاحة حالياً تنوعاً مذهلاً للطلاب والأهل والمعلمين. ومن ذلك أن بعض المدارس تشدد على أساليب تدريس مختلفة (مدارس مفتوحة، ومدارس مونتيسوري، ومدارس التقدم المستمر، ومدارس تعديل السلوك)؛ وبعض المناهج ذات الخصائص البارزة (القانون والحكم، ومراكز لدراسة الأوضاع العالمية، ومراكز دراسة البيئة، ومراكز مهنية)؛ وهناك مدارس أخرى تعنى بالطلاب ذوي الأوضاع الخاصة (مدارس الأمومة، ومدارس للناطقين بلغتين، ومدارس للموهوبين وأخرى للفاشلين). ومع ذلك فإن المدارس في مختلف أرجاء البلاد تركز على المحتوى في سبيل الإعداد للدراسة في الكليات.

كذلك فإن المدارس الخاصة تعرض خيارات ينتقي منها الطلاب ما يناسبهم. ففي عام 1993 حققت المدارس الكاثولوكية، لأول مرة منذ 30 عاماً، نجاحات ذات شأن في الإقبال على الالتحاق بها. ولربما كان السبب في ذلك اكتشاف الناس أن المدارس الكاثوليكية تعتبر الجهد أشد أهمية من المقدرة وتشجع كافة الطلاب على الإنجاز عوضاً من التنميط الأكاديمي الدائم[33].

في عام 2004 أزالت المحكمة العليا في الولايات المتحدة عقبة أمام خطط الكفيل بقرارها أن خطة الكفيل التي تتضمن المشاركة في المدارس الدينية الخاصة لا تخرق وثيقة التأسيس. وبذلك أصبح بوسع الأبوين الحصول على منح تعليمية في المدارس الدينية أو غير الدينية في المنطقة التعليمية.

تتحدى المدارس الخاصة تفكيرنا بما هو ممكن. ومثال ذلك مدرسة سد بري فالي حيث لا تأخذ المدرسة بنظام تقسيم الصفوف، ولا تعتمد فرض الواجبات المنزلية ولا تعمل بالمقررات الإلزامية. ولا توجد الحصص إلا إذا طلب التلاميذ ذلك، ثم تنتهي الحصة عندما يتلاشى الاهتمام بالدرس. ومما يستحق الثناء أن طلاب مدرسة سد بري فالي ينجحون في حياتهم لاحقاً كمواطنين وباحثين.[34] وهناك فيرهافين ومدارس أخرى سواها تقتدي بنموذج سد بري.

وقد تشير الشعبية المتنامية التي تحظى بها مدارس والدروف إلى نواح جديرة بالاعتبار من قادة المدارس العامة. فهناك بين المظاهر البارزة في مدارس والدروف (1) التشديد قدر الإمكان على الفن والموسيقى والحرف باعتبارها مواد دراسة أكاديمية؛ (2) وضع معلم ملازم لمجموعة واحدة من الصغار، بدءاً من الصف الأول حتى الثامن (انتقالي) ضمناً؛ (3) تشجيع التلاميذ على وضع نصوص خاصة بهم عوضاً عن الاعتماد على الكتب المقررة وأوراق العمل الجاهزة؛ (4) مساعدة الصغار على إيجاد القوة لتغيير ما هو ضار وغير صحي في حضارتنا[35].

ولكن ينبغي أن يكون واضحاً، على كل حال، أن الحكايات المرعبة المتناقلة عن المدارس العامة مبالغ فيها، وفيها قدر من نمط الحكايات العنصرية. كذلك هناك مدارس خاصة عديدة تعرض مجموعتها الخاصة من المخاطر باختلاقها عالماً متجانساً منعزلاً قد لا يهيئ الطالب لدخول مجتمع متنوع. ولذلك – وبسبب العديد من التحولات الإيجابية في المدارس العامة فضلاً عن ارتفاع تكاليف الدراسة في المعاهد الخاصة – يزداد عدد الأهالي من الطبقة المتوسطة الذين ينظمون الصفوف دفاعاً عن المدارس العامة.

توجهات في إصلاح التنظيمات المدرسية

خيارات في المدارس

برز اتجاهان في الإصلاح التنظيمي من هذا الاضطراب الذي دار حول معضلات السياسة الاجتماعية والتجديد والذي شارك فيه أولئك الذين قدر لهم أن يجعلوا المدرسة أكثر إنسانية وكذلك أولئك الذين أرادوا أن يجعلوا المدرسة أكثر إنتاجاً. وقد اتفقت مختلف اللجان وجماعات الباحثين الذين انكبوا على دراسة المدارس الثانوية ليعيدوا إليها كامل قوتها وحيوتها على اتجاهين.

أولاً، تقليص الحواجز بين المراهقين والفرص التي يوفرها المجتمع المحلي. وفي هذا ينظر إلى تجربة العمل أو خبرة التطوع خارج بناء المدرسة على أنهما من الأمور المرغوبة لزيادة استقلال الطلاب ومساعدتهم على مواجهة أنماط من الناس والخبرات أكثر عدداً وأشد تنوعاً مما ألفوه. ووقت الطلاب مدروس بدقة، والبرامج الميدانية خارج المدارس معدة على نحو يسمح بالتفكير العميق. كذلك تدرك مجموعات الدراسة أن نظام المسالك يمكن تنفيذه خارج المدرسة وداخلها أيضاً. وتعتقد أن الجمع بين العمل والتفكير المعمق ضروري لكي يصل المراهقون إلى النضج بشكل متكامل.

ثانياً، إنشاء مدارس أصغر أو مدارس فرعية أغنى بالمقررات الدراسية الاختصاصية. ومن شأن هكذا ترتيب أن يسمح للطلاب الذين ليس من المرجح أن ينالوا تدريباً أعلى من المرحلة الثانوية بترك المدرسة وهم يتمتعون بما يكفي من المهارات التي تمكنهم من الحصول على عمل. وعوضاً عن أن تنشغل كل مدرسة بتعليم 15 أو 20 مهارة تقوم كل مدرسة من مختلف المدارس بتعليم ثلاث أو خمس حرف بشكل معمق. ثم لتيسير مثل هذا التخصص يتم إنشاء مدرسة صغيرة تابعة أو مجموعات صغيرة ضمن المدارس وتتولى كل وحدة التركيز على

عدد من المجالات والمهارات أقل في كل اختصاص لكن أكثر تخصصاً وما تزال المدارس جميعها تدرس مواداً أكاديمية أساسية، إلا أن الطلاب ربما يختارون لدراستهم مدرسة مغناطيس على أساس التدريب الذي توفره لهم.

يشكل إعادة تنظيم المدارس المتوسطة والثانوية العالية في بيوت عائلية أحد الخيارات. ولكل بيت منهاجه الخاص. وكل بيت يضم طلاباً من مختلف الصفوف؛ ومؤدى ذلك أن على كل طالب أن يمضي كل مراحل الدراسة المتوسطة والثانوية منتمياً إلى أحد هذه البيوت. وللمعلمين فرصة لتكييف أوضاعهم حسب الانجاز الذي حققه الطلاب في تلك المرحلة، كما أن للطلاب جميعهم فرصة لبلوغ درجة التمكن من المنهاج العام؛ أما الطلاب المقصرون فلا يجري توجيههم إلى مسالك مختلفة بالإضافة إلى أنه كلما طالت علاقة الطلاب بمعلميهم تقلصت الفرصة لشعور الطلاب بالغربة والمعلم بالإحباط.

وللمعلمين في المدارس الأصغر، وبعض طلابهم أن يتبعوا برامج بديلة تجمع بين العمل والدراسة بالتبادل خارج المدرسة، وبذلك يتوفر لهم مزيد من الوقت يمضونه مع عدد من الطلاب أقل. كما أن للمعلمين أدواراً أكثر تنوعاً واختلافاً ينهضون بها، مثل دور المرشد الناصح والمشرف على العمل والقدوة. وتشدد التقارير الواردة من مختلف اللجان والهيئات التي تسعى إلى إصلاح التعليم في المرحلة الثانوية على الخيارات في تنظيم المدرسة الثانوية وضرورة التدريس في أجواء غير متكلفة. وهذه التقارير ليست في الواقع خططاً لتطوير المنهاج لأنها تقصر عن العناية بأسئلة مثل ما ينبغي علينا تعليمه وكيف يكون ذلك؟ وإذا عدنا إلى تشبيه المنهاج باللعبة، كما ورد في الفصل الخامس، فقد نقول أن الذين وضعوا تلك التقارير قد قصروا عن التقاط قطع المنهاج كلها. وقد يفترض هؤلاء، شأنهم في ذلك شأن الجمع الغفير من الإداريين والسياسيين أن البنية والتنظيم إن تغيرا أو طرأ تحول على وضع أو مشهد التعليم في المدرسة يتبع ذلك تحسين التعليم وازدياد فعاليته. ولكن الأمر ليس كذلك. فالتعلم على اختلاف الأوضاع

غالباً لا يكون على أساس من التنسيق والوضع السائد في المدرسة، كما لا تصلح كل بيئة عمل للتعلم. وبعد فإن مهمة تحسين تعلم الطلاب في القيام بمهمات محددة مازال ينتظر التحقيق. وما يزال معلقاً، تطوير الإطار المفاهيمي للبدء بنشاطات التعلم وتدريب الأفراد وحشدهم للعمل.

إدارة للتدريس الفعال

شهد العقد الأخير نمواً جوهرياً في فهمنا لمختلف الظروف التي تفسر التحصيل على صعيد كل مدرسة على حدة. ولكن مما يؤسف له أن هذا التحصيل غالباً ما يتحدد بأنه الأداء في الاختبارات المعيارية للمهارات في القراءة والرياضيات، وليس الإبداع أو الاهتمام بالظروف الاجتماعية مما يمكن للمؤسسات التي تعرف بـ «المدارس» العناية به.

إن الإفراط في الاعتماد على درجات الاختبار باعتبارها مؤشراً إلى جودة التعليم فرض إهمال النقاش اللازم لما ينبغي اعتباره تعليماً. فيرى ريتشارد اينجرسول، مثلاً، أن درجات الاختبار تخدم مصلحتين متعارضتين في آن واحد. فهناك (1) الدعاة إلى المركزية الذين يريدون السيطرة على التعليم من الأعلى إلى الأدنى بحيث يتمكن الطلاب جميعهم من تحقيق النجاح ويغدو المعلمون أكثر كفاية في نقل المعرفة الأكاديمية، و (2) معلمون مناهضون للمركزية يعتقدون بأن إنكار أولئك للاستقلال الذاتي يمنعهم من ترتيب الظروف المناسبة للتعلم التي بموجبها يحرز طلابهم المزيد من النجاح في تحصيل المعرفة الأكاديمية. ولكنّ الطرفين كليهما يعتمدان على الدرجات لعمل متغيراتهما التابعة عوضاً عن الانتباه إلى مجموعة أوسع من التوقعات التعليمية أبعد من أداء الاختبار[36].

تنسيق المنهاج

بوسع الإداري، كما هو الحال في القضايا الإدارية الأخرى، أن يتخذ في سبيل تنسيق المنهاج منهجية النظم أو منهجية الثقافة المدرسية.

منهجية النظم في تنسيق المنهاج

يجري تنسيق جوانب المنهاج المختلفة في المدارس الفعالة (كما تعرف الفعالية بوساطة الاختبارات التحصيلية) بعناية أو يتم «الربط المحكم» لها. وفي هذا تجري المواءمة بين أهداف المدرسة وأغراض قاعة الصف ونشاطاتها ومقاييس أداء الطالب. ولقد أصبحت مواءمة المنهاج إحدى الطرق الشائعة التي تحظى بأشد الإقبال لتحسين درجات الاختبار. وتتألف المواءمة من ثلاث خطوات:

1- تحديد النتائج الأساسية التي يجب تحقيقها وتوزع على المعلمين قوائم النتائج والمعايير ومقاييس الأداء.

2- يجري تطوير بنود الاختبار من أجل النتائج الأساسية واعتماد نظام لدرجات الاختبارات ويقدم للمعلمين والمدير والإداريين في المناطق. ويتلقى المعلمون والمدير تقارير عن انجاز الطالب في مستوى كل صف في المدرسة. كذلك يتلقى المعلمون تقريراً مستقلاً عن كل طالب بمفرده.

3- يوجه المعلمون تعليمهم لبلوغ النتائج المطلوبة. وبغية بلوغ هذه الغاية يعمل المعلمون في مجموعات حسب مستوى الصف، فيناقشون كل نتيجة ويحرصون على الاتفاق على معنى النتيجة من حيث اتفاقها مع التدريس في قاعة الصف. وبعد وضع الأولويات تقوم مجموعات من المعلمين بوضع خطط التدريس للعام ويكفلون توافر الوقت والمواد المناسبة والأساليب. وخلال العام يقوم المعلمون برصد البرنامج ويلتقون لمناقشة مدى الالتزام بالخطط الموضوعة. وقرابة نهاية العام يتولى المعلمون تقويم انجازاتهم ومناقشة المشكلات ووضع الخطط للتحسين.

يتطلب الربط المحكم لجوانب المنهاج أن تكون معايير التدريس والنتائج واضحة ومعلنة ومقبولة. ولابد لمثل هذا البرنامج من أن يقلل الفوارق في معالجة الوقت المخصص للطلاب إلى حد ما وجعل الطلاب كافة على اطلاع بالمنهاج

ذاته. ولا بد لهذا البرنامج الذي يشارك فيه الاختصاصيون من الخارج (معلمون مرجعيون ومحاضرون، ومستشارون) من أن يدعم الجهود التي يبذلها المعلم في قاعة الصف.

منهجية الثقافة المدرسية في تنسيق المنهاج. يحمل إداريو المدارس من ذوي الثقافة الراسخة رؤيا تتعلق بجودة التعليم المدرسي وأن درجات الاختبار المرتفعة ليست مساوية للمدرسة الجيدة. وتعريفهم للمدرسة الجيدة يتضمن التعددية الإثنية والعرقية ومشاركة الوالدين، وتقاسم الحوكمة والبرامج الغنية والعناية الشخصية بالطلاب والبيئات الداعمة. ومن الوظائف الهامة للثقافة أنها تحكم كيفية تفكير الأعضاء وشعورهم وسلوكهم[37]. وفي المدارس ذات الثقافة الراسخة يتسم الأعضاء في هيئة الأساتذة بمعتقداتهم المتماسكة وجهودهم المتكاملة لتحقيق الأهداف المشتركة.

يتطلب مدراء المدارس الثانوية المزيد من الوقت لبلوغ الإجماع على وضع الهدف وحل المشكلة أكثر مما يتطلبه الأمر في المدارس الابتدائية. أما المدرسون في المدارس الثانوية فغالباً ما يرون أنفسهم أشخاص عاملون يؤدون وظائف أقسامهم بصورة مستقلة وليس لديهم إلا أقل شأن بأهداف المنهاج العامة. ويجد المرء حلاً للمسألة في منهجيات التفويض والتحرير في تطوير المنهاج التي وصفناها سابقاً، بما يشمل أساليب المزاوجة في تناول مثال أخلاقي طاغ. وقد يفيد في الأمر تطوير وإشاعة بيان «رسالة» المدرسة وفحواها.

قيم مشتركة. لدى المدارس الفعالة شعور قوي بالانتماء إلى المجتمع المحلي فتشاركه بالأهداف والتوقعات العالية لأداء الطلاب وهيئة التدريس معاً[38]. فنجد في المدرسة الناجحة أن عدداً متزايداً من أعضاء هيئة التدريس يناقشون طرقهم في التعليم. وفي هذا ينتظم المعلمون كفريق ويقومون باتخاذ قرارات جماعية في القضايا التدريسية حيال مجموعة مشتركة من الطلاب. كما تتبع القيم المشتركة تقبل المعلمين الحاجة إلى التحسين المستمر عبر

التحليل والتقويم والتجريب. وتتسم المدرسة التي تنطوي على قيم مشتركة في أغلب الأحيان بما يلي (1) حديث بين المعلمين حول ضبط المتغيرات والسيطرة عليها ـ أساليب التعليم والمواد ـ والمتغيرات الخارجية ـ خلفية التلميذ ومواقف المجتمع المحلي؛ (2) ملاحظات متكررة تصدر عن المعلمين حول أساليب الآخرين في التعليم؛ (3) تعليم مشترك، حيث يعمل المعلمون معاً في التخطيط والتصميم وإعداد مواد التعليم.

المنهاج الخفي. إن المنهاج الخفي جزء من المفاهيم الأخلاقية في منهاج المدرسة. فهذا المنهاج يشير أحياناً إلى مصالح خفية يقوم على خدمتها المنهاج المؤسساتي بوصفه يؤثر في هوية المعلمين والطلاب. كما يشير هذا البرنامج إلى النظام غير الرسمي للمدرسة وقاعة الصف الذي يؤثر في ما يجري تعلمه ـ نظام خفي للزمر التي تسيطر على الكثير من سلوك الشباب في التحصيل المدرسي والسلوك الاجتماعي، كالتواعد بين الفتيان والفتيات ـ وهذا ما يشكل شبكة من العلاقات الشخصية والاجتماعية. وكان سي. واين غوردون أحد أوائل من كشف هذا المنهاج الخفي وأظهر نظام الهرمية بين الطلاب بدءاً من «الدولاب الكبير» في القمة إلى المعزولين في الأسفل، وبذلك قدم للمعلمين مصدر النزاع[39].

وقد اكتشفت روث هوبار أن الأمية غير المعترف بها رسمياً شائعة في الصف السادس[40]. وكان للمبادرة الذاتية للطلاب بكتابة الإشارات والملاحظات على مقاعدهم والتعليقات المتبادلة التي يمررونها لبعضهم بعضاً «الأشياء الهامة فعلاً»، قد كشفت أن الطلاب كانوا يكتبون لتقديم أنفسهم، والمشاركة، وعرض الرأي وبتعليقاتهم التي كانوا يمررونها في الخفاء إنما كانوا يعلنون عن أنفسهم ويبينون كيف يريدون من الآخرين النظر إليهم ـ مثلاً «رسالة من القائد». كما يكتبون كذلك لغايات اجتماعية ـ «هل أروق لك؟» ـ وللهرب ـ «هيا لنغادر هذا المكان» ـ ولتنظيم بيئتهم والعثور على المثال الذي يحتذي به ـ وهي لائحة تمثل العبارات الشائعة في فيلم ستار تريك Star Trek.

وبغية التعامل مع المنهاج الخفي يحدد المعلمون الأدوار في الجماعة غير الرسمية ـ زعيم، دماغ، مهرج ـ ودوافعهم. وقد يقرر المعلمون الذين تسلحوا بهذه المعرفة (آ) دعم أهداف فردية لا تنتمي إلى المنهاج المؤسساتي، أو (ب) الإبقاء على علاقة طيبة مع الطلاب كافة والمجازفة بخوض نزاعات، أو (ج) منح جوائز معنوية وسواها بطريقة انتقائية.

يختلف تعامل الطلاب مع نظام المدرسة، ويمكن للأجواء أن تنتج ضروباً من الغشاشين وذوي الشخصية الامتثالية والمتمردين والانطوائيين. وقد يتساءل مدير المدرسة والمعلمون: «ما نوع الأخلاق التي نبنيها بوساطة ممارساتنا في وضع درجات التقويم والتجميع والتصنيف والأهلية، والترفيع والاحتجاز؟»

مديرون فاعلون. بوسع المديرين الإسهام في تطوير التعاون بين الزملاء وتحسينه باستمرار وبوسع هؤلاء المديرين التعبير بوضوح عن التوقع بأن كافة أعضاء هيئة المعلمين على معرفة جيدة بالتعليم للمشاركة في النشاطات المؤدية إلى تحسين التدريس ودعم مثل هذه الجهود بتوفير التشجيع والوقت والمواد اللازمة. فمثلاً يقوم المديرون بحماية المعلمين الذين يحاولون رفد المنهاج بالابتكار من متطلبات المنافسة والنقد المحتمل.

إن المديرين في المدارس الناجحة متفائلون بمقدرة الطلاب على تحقيق الأهداف الموضوعة. والقدرة على العمل جيداً مع الآخرين، وإدارة النزاع والتعامل مع الغموض. وبالمقارنة مع المديرين الأقل فعالية، نجد أنهم يبزون الآخرين بما ينهضون به من مسؤولية التوجيه ومناقشة مشكلات التعليم وحماية المعلمين من أسباب الحيرة والارتباك[41]. (والمديرون الجيدون كما ورد في البحث الذي أجرته ليندا مك نيل، يشددون على التعلم أكثر مما يشددون على الانضباط والنظام[42]).

ممارسات فعالة في قاعة الصف. مثلما تحولت أهداف المنهاج إلى تعليم عمليات التفكير العليا تغير كذلك تعريف التعليم الفعال. وعوضاً عن قيام المعلم الفعال بالانتقال من مادة إلى أخرى بسرعة مناسبة والانشغال معظم الوقت في

تعليم مباشر مثل بناء الدروس وتقديم الشروح المفصلة وعرض الأمثلة والمطالبة بالتدريب، فإن احتراف التعليم على وشك الحدوث[43]. وفي سياق الاحتراف، يكون المعلمون أحراراً من متطلبات تعليم منهاج موصوف يستخدم أساليب منمطة لإعداد الطلاب لاجتياز اختبارات معيارية مقننة ولكنهم عوضاً عن ذلك مضطرين لتعليم الطلاب (1) القراءة للمعرفة والمتعة وليس لمجرد اكتساب مهارات قراءة تنفع الطالب عند الامتحان، (2) التفكير بطريقة رياضية عوضاً عن مجرد حل المسائل، (3) التساؤل والتحليل وليس مجرد تقديم إجابات صحيحة، (4) التفكير والكتابة بطريقة إبداعية.

البحث الفعال وسياسة المنهاج

يجب التزام الحذر قبل ترجمة بحث في الفعالية إلى سياسة المنهاج. ذلك أن معظم المكتشفات إنما هي ترابطية وليست سببية. والحقيقة أن المدراء الذين يهتمون بالتوجيه، والطلاب الذين يحاولون وضع أهداف تعلمية واضحة يرتبطون بدرجات اختبار مرتفعة قد تخفي أسباب النجاح الحقيقية. فما الذي في بيئة المدرسة أو في إعداد مدير المدرسة الذي يجعل هذا المدير ناجحاً في توجيه مدرسة معينة وليس كذلك في مدرسة مختلفة؟ كيف يستطيع المعلمون جعل الطلاب غير المهتمين بالدراسة يتعلمون؟ إن الإجابات عن هذه الأسئلة أشد أهمية من مجرد ربط متغير تدريسي بالتعلم.

بالإضافة إلى ذلك، فإن العديد من الارتباطات مضللة، فاستخدام الوقت في المدرسة، مثلاً، غالباً ما تمت مناقشته من حيث صلته بالتعليم. ومع ذلك فثمة دليل على أن مقدار الوقت الذي يصرف في أداء مهمة ما ليس له معنى في حد ذاته[44]. إذ نحتاج إلى معرفة مقدار الوقت اللازم والأخذ في الاعتبار علاقته بالقرارات المتخذة بشأن المحتوى وصيغة التدريس، واستعداد الطلاب وقدرتهم على الانتباه. ففي مدرسة حسنة التنظيم ربما تكون محاولة تحسين معدل الزمن

اللازم لإنجاز المهمة والبالغ 65% أمراً بناء. بيد أنه إذا كان معدل الحضور في مدرسة ما أقل من 70% واليوم الدراسي يتسم بالاضطراب فينبغي ايلاء الانتباه لقضايا أشد إلحاحاً من الوقت المبذول في إنجاز المهمة الدراسية.

هناك حدود هامة تنال من دراسات الفاعلية تتجلى في تجاهلها الإنجاز في مجالات هامة ـ الإبداع، والرغبة في متابعة التعلم، والقدرة على التعامل مع المجهول. ذلك أن اختبارات التحصيل المعيارية (ومعظمها مهارات تتصل بالقراءة والرياضيات) تركز على مهام معروفة ولها إجراءات معروفة في التعليم. أما أولئك الذين يهتمون بالتعليم الجيد فيهتمون كذلك بمشكلة تعليم المفاهيم المركبة ومجموعة من الموضوعات التي تكون الاستراتيجيات الخاصة بتعليمها غير معروفة. وبالفعل، هناك مؤشرات على أن التركيز على إتقان مهارات معزولة مثل فك الرموز في القراءة أمر حاسم في بلوغ مستوى أعلى من العمليات المعرفية ـ الاستيعاب والقراءة النقدية[45]. والسبب في ذلك أن التشديد البالغ على الإجابة الصحيحة قد تحد من الفضول والتفكير النقدي لدى الطلاب. وقد وجد الباحثون مقاومة شديدة من جانب الطلاب فيما يبذل المعلمون جهداً للتحول من المهام الروتينية أو الإجرائية (بتوجيه من المعلم) إلى مهام استيعاب (موجهة من الطالب)[46].

ثمة مضامين عدة تتبع الاكتشافات التي جاءت بها دراسات الفعالية. ومن ذلك أن استخدام درجات اختبارات التحصيل، والرسوم البيانية للتطبيقات المدرسية، وتقدير الحاجات، وآليات الربط المحكم قد تساعد هيئة المعلمين، في تحديد مشكلة المنهاج. وحري بالمراجع التي تقترح الحلول أن تتضمن الأدبيات المتعلقة بالفعالية وأحسن ما لدى هيئة المعلمين من أفكار. وإذا لم تكن مدرسة ما ناجحة في أحد المجالات فأول ما ينبغي البحث فيه عن أسباب ذلك ربما الوقت الذي يخصصه كل معلم لمجال المحتوى. وبعد اقتراح الحل يمكن تطوير مخطط يحدد مسؤوليات هيئة المعلمين والإجراءات لتقويم التقدم ووضعها موضع التنفيذ.

يتبع الإداريون المركزيون عدة آليات لتنسيق المنهاج. فيمكن لبرامج الاختبار على مستوى المنطقة توجيه المنهاج بما يجعله يركز على أهداف هامة. ومن الأدوات القوية ممارسة التركيز على مجموعة محدودة من الأهداف والمواءمة بين هذه الأهداف والنتائج والمحتوى والمواد والاختبارات.

بيد أن الجهود التي تبذل لتنسيق النظام من الأعلى ليست بالكافية. إذ سوف يكون من الضروري تجنيد هيئة التعليم في كل مدرسة في هذا المجهود بسبب من اختلاف الظروف في كل موقع ولأن هيئات التعليم بحاجة لتطوير قيم مشتركة في كل مدرسة. ويعمل المدير والمعلمون معاً في تخطيط وتصميم وإعداد مواد المنهاج ليكفلوا للمدرسة الفعالية. وذلك بدلاً من فرض الخطط لتحسين المدرسة من الأعلى. فالادرايون يتيحون قدراً كافياً من الحرية لتخرج كل هيئة تعليم بسياسات ومناهج جديدة تناسب أوضاعها والمشكلات الفريدة التي تواجهها. وإلى جانب الاستقلال يتطلب تطوير الأعراف الجماعية وقتاً لكي يتمكن أعضاء هيئة التعليم من التحدث فيما بينهم وملاحظة كل منهم للآخرين والانخراط في التخطيط والإعداد.

استخدام الطالب مواد جديدة. تعتبر القرارات التي يتخذها الطلاب حول مشاركتهم بمنهاج جديد من القرارات الخطيرة المتعلقة بعملية تغيير المنهاج. ومثل هذه القرارات إنما تتم بتعزيزات داخلية. وإذا أدرك الطلاب الفرصة التعلمية من حيث كونها وثيقة الصلة بقيمهم واهتماماتهم وفضولهم، وإذا تلقوا تغذية راجعة على استجاباتهم فالأرجح أن يتعلموا من المادة والتجربة روعة البحث الفعال والاكتشاف. وثمة محددات أخرى لانشغال الطالب هي التعزيزات الخارجية. وفي هذا يلحظ المبتكر القواعد الموضوعة من الأقران لمشاركة الطالب وتعاونه في العمل مع المعلم. والمعلم كذلك بحاجة للإحاطة بالقواعد التي يأخذ بها الطالب وأن يكون مستعداً لمشاركة القيادة مع قادة الطلاب إذا كان يراد منهم الانخراط في هذا الجهد. وعلى هذا النحو يؤثر مقدار تعاون الأبوين والراشدين الآخرين في المجتمع المحلي في انخراط الطالب بالمنهاج المتغير.

لقد قام لاري كيوبان، باعتباره مشرفاً في المدرسة، بتنسيق المنهاج بشكل ناجح على مستوى المدرسة. بيد أنه أدرك كذلك أن التركيز على الانجاز الأكاديمي وتنسيق أعمال المؤسسة مع هذا الهدف كانت له عواقب غير مرغوبة[47]. فقد رافق الأمر ضغط باتجاه التوحيد القياسي، ومنهاج موحد واعتماد المواد ذاتها في كل صف من مرحلة معينة (في الإقلال من المواد ما يتناسب مع الفوارق الفردية في كل من هذه المراحل). وكان المعلمون ينزعون إلى اعتبار أن ثمة طريقة مثلى وحيدة في التعليم (وتشمل عادة إلقاء الدرس والتسميع وتدريس مجموعة الصف). وبدا أن التعليم مركز على الاختبارات وليس على تعليم الطلاب التفكير. وقد نسي المعلمون مسؤوليتهم في التعامل مع مثل هذه القضايا الهامة باعتبارها ذات حساسية لمصلحة الآخرين.

إن إجراءات الربط المحكم الموجهة بشكل ضيق نحو الاختبارات المعيارية إنما هي استجابة محدودة على تحقيق أهداف التعليم الأوسع والأكثر تعقيداً. فالتطور الكبير في العمل الأكاديمي يعتمد على تعلم (1) تعليم المهام الأعلى التي لا يتلاءم معها التدريس المباشر، (2) عرض مادة صعبة بحيث يمكن للطلاب الضعفاء تعلمها. (3) الحرص على أن يكون الموضوع ذا مغزى للمعلمين والطلاب ولا يكون مجرد مادة يتم استظهارها للنجاح في الاختبارات.

قادت المراجعة الواسعة التي صدرت مؤخراً وتناولت المدارس الفعالة إلى الاستنتاج بأن الجهود الرامية إلى إصلاح المدارس ـ سواء كانت مدرسة خاضعة لسيطرة المجتمع المحلي، أو مدرسة اختيارية أو ذات استقلال ذاتي أو سوى ذلك ـ سوف تنتهي بالفشل إلا إذا توفر الالتزام الفردي. ذلك أن أخلاقية تقوم على الالتزام، ويعبر عنها بالتفاعل المباشر بين راشدين وطلاب توفر القوة الرابطة والمنعشة للمشروع[48].

ملاحظات ختامية

ثمة حاجة لبرامج مدرسية أشد تماسكاً. فليس الإصلاح بالإضافة - ابتكارات مكلفة ومقررات لمجموعات ذات اهتمامات خاصة - مجدياً كتحسين المنهاج بتعيين الأولويات، والتركيز على مواد معينة وإلغاء نظام المسالك لصالح معرفة محورية مشتركة. ولقد طرحت في هذا الفصل التوجيهات العملية لترسيخ الغايات، بالإضافة لزيادة الخيارات واتخاذ الخيارات الصعبة حول ما لا نقوم بتعليمه مع تشجيع خيارات المتعلم.

وكما أن غايات التعليم المدرسي تتغير كذلك هو حال الترتيبات التنظيمية. وحين تكون المصالح الشخصية والاهتمامات الاجتماعية في المقدمة يقدم المنهاج جدولة مرنة وخيارات ومقررات دراسية مصغرة وأنواع أكثر من المدارس التي تتسم بالعناية بمواضيع معينة أكثر من سواها. وفيما تحول النمط إلى تحدي الطلاب في موضوعات أساسية، قلت الموضوعات الخاضعة للخيار وصارت متطلبات مواد الرياضيات والعلوم واللغة الانكليزية أقوى. إلا أن النزعتين العلاجية والتعددية لن تزولا، على كل حال. فالإداريون يدبرون عبر الشبكات ومدارس المغناطيس والمدارس ضمن المدارس أساليب لمساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة حتى وسط انتشار التوحيد القياسي.

وفي النهاية ينبغي الملاحظة أن المدارس الفعالة تتسم باشتراك هيئة المعلمين والطلاب في قيم عامة. وقد تبين لانطوني بريك وبربارة شنايدر بعد عقد من العمل في 40 مدرسة أن الثقة أمر ضروري في تطوير المدارس وأنها تتطلب التالي من الطلاب: الاحترام ـ الإصغاء إلى الآخرين وملاحظة تصرفاتهم اللاحقة؛ والتقدير الشخصي ـ الاستعداد للمضي أبعد مما يقتضي الدور الرسمي أو العقود؛ والكفاية ـ الأخلاق، المهارة والقدرة؛ والنزاهة ـ التزام بمراعاة ما هو في صالح التعليم والطالب[49]. ويجري النهوض بنشاطات لتطوير المنهاج ضمن المدارس المحلية الناجحة كما يحظى بالدعم بهدف تطوير رؤية مشتركة لما تحاول المدرسة القيام به من أجل طلابها.

أسئلة

1- هناك اهتمام كبير بضمان المساواة في اطلاع الطلاب على موضوع المادة العلمية القوية. خذ في اعتبارك هنا مدرسة معروفة لديك. وسل ما هو المعيار المعتمد لدخول الطلاب إلى المقررات الدراسية؟ ما الذي يعتبره الطلاب عراقيل أمام دراسة مقررات معينة؟ وعلى أي أساس يكلفون بالمقررات؟ وكيف يتم اختيارهم لها؟ وهل يتم إتباع أسلوب المسالك، وإذا كان الأمر كذلك، ما هو أثر هذا الأسلوب على التدريس، والمحتوى، وصورة الذات، والطموح والإعداد للعمل في مقرر متقدم؟

2- أي مما يلي الأهم في تطوير منهاج متماسك لمدرسة من المدارس؟

آ- تحليل دوري لمحتوى المقرر والصعوبة والإنجاز.

ب- رؤية الطلاب والمعلمون أن ثمة صلات واستمراراً في عملهم.

ج- تماسك في محتوى المقرر لدى المعلمين من حيث النصوص والموضوعات والمهمات ومعايير الدخول والخروج.

3- خذ وضعاً تعليمياً مألوفاً لديك وقم بوصف الآليات المستخدمة بهدف جعل المنهاج موجهاً كحال المدرسة على العموم، أو تطوير مشترك لبيان بالمهمة وبه يجري تنفيذ أهداف المنهاج والمواد والأساليب فضلاً عن سياسة ترفيع الطالب ومراجعة انجازاته.

4- القيم التربوية المشتركة بين الإداريين والأهل، والمعلمين والطلاب هامة في نجاح المدرسة. اعرض بعض الأساليب لتعزيز قيم مشتركة في مدرسة محلية.

5- كيف يكون تغيير الاختبارات والكتب المقررة وتنظيم المدرسة وقاعة الصف، إذا كان مقدراً أن تغدو أهداف التعليم الفهم والابتكار والإبداع عوضاً عن مهام تؤدى حفظاً عن ظهر قلب؟

6- لماذا لقي التحول إلى إدارة تستند إلى الموقع الدعم من أصحاب المصالح المحافظين ـ الفعاليات الاقتصادية، ومدراء المدارس، والمعلمين، والأهل غير الفقراء؟

بحوث استراتيجية مقترحة

تحديد الأسباب التي قد تجعل تأثير الحجم هاماً

كثيراً ما يقال أن لحجم المسجلين في المدارس والصفوف تأثيراً على التعليم. وقد تم إجراء القليل من البحث حول أثر الشروط مثل السلامة والنور وجودة الهواء، وعدد مرات المقاطعة لسير الدرس التي ترتبط بحجم الصف وتنظيمه. قارن الشروط السائدة في الصف مع التسجيل والآثار الأكاديمية والاجتماعية.

التوفيق بين المنهاجين المؤسساتي (ملء الأواني الفارغة) والذاتي المنحى (إشعال نار المتعلم)

حدد مدارس أو معلمين حيث يجتمع انهماك شديد من الطلاب في التعلم وتحصيل أكاديمي ناجح. كيف تقوم هذه المدارس الناجحة والمعلمون بربط منهاجهم المؤسساتي بسعي طلابهم إلى المعنى؟

الثقة بمساعدة الأقران كرد على العزلة في المدرسة المتوسطة

قد يلقى الاهتمام ذلك الاكتشاف ومؤداه أن طلاب المدارس المتوسطة في الولايات المتحدة، على العكس من أقرانهم في 11 بلداً آخر، يعانون من مشكلات تطورية مثل الشعور بالانحطاط، والعصبية، وتفشي النفور بين الطلاب. وقد وجد ريتشارد نيومان أن من الممكن تعزيز الشعور بالانتماء والاستقلال والكفاية حين يتعلم الطلاب أن يساعدوا ويتقبلوا المساعدة [انظر Richard Newman, "Social Influence on the Development of Children's Adaptive Help Seeking", Developmental Review 20 (2003): 350-404.

ابحث فيما إذا كان يمكن لتعليم الطلاب أساليب تقديم المساعدة وتلقيها أن تكون بمثابة الجسر الذي يربط بين الأهداف الاجتماعية والأكاديمية. فالطلاب يتعلمون الحد من المنافسة والمقارنة الاجتماعية ويتعلمون بدلاً منها التعاون حين يطورون المهارات اللازمة لطرح الأسئلة لطلب المساعدة. وماذا يحدث حين يسعى الطلاب إلى ظروف تعزز الصراحة والشفافية والألفة والدعم المتبادل.

تحدي إيديولوجية «النظام الأفضل الوحيد»

إن فكرة وجود مدرسة عامة مفتوحة أمام الجميع وممولة من دافعي الضرائب وتقدم منهاجاً معيارياً تواجه التحدي من مدرسة المغناطيس ومدرسة الامتياز وسواهما من المدارس البديلة. ادرس إحدى هذه المدارس البديلة أو أكثر وبيِّن ما هي التوقعات الايجابية والسلبية (وأضف إلى ذلك توقعاتك أنت) تحققت لهذه المدارس الجديدة

توقعات ايجابية	توقعات سلبية
حضور أعلى بين الطلاب، طموحات وإنجاز	يخسر الطلاب ذوو الحاجات الخاصة اجتماعياً وعرقياً واقتصادياً
الأموال المخصصة للمدارس تنفق بشكل أشد فعالية	تضعف المدرسة العامة بسبب تسرب الطلاب الأفضل
مزيد من مبتكرات التدريس	
رضا أعظم بين أعضاء الهيئة التدريسية	

المراجع الهامشية

1. Milton Schwebel, Remaking America's Three School Systems (Lanham, MD: Scarecrow, 2003).

2. David R. Olson, Psychological Theory and Educational Reform: How Schools Remake Mind and Society (New York: Cambridge Press, 2003).

3. William A. Reid, "Curriculum as Institutionalized Learning: Implications for Theory and Practice," Journal of Curriculum Studies 31 (May 2004): 29-44.

4. Jon Wiles and John Lundt, Leaving School: Finding Education (St. Augustine, FL: Matazanzar Press, 2004).

5. William G. Ouhi, Making Schools Work: A Revolurionary Plan to Get Your Children the Education They Need (New York: Simon and Schuster. 2003).

6. Helping Schools Work (New York: Rockefeller Foundation Communications Office, 1989).

7. Theodore R. Sizer, Horace's School: Redesigning the American High School (Boston: Houghton Mifflin, 1992).

8. School Development Program (Washington: Widemeyer Group, 1994); Accelerated Schools Project (Stanford: Stanford University, 1994); Success for All Project (Baltimore: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, Johns Hopkins University, 1994).

9. New American Schools: Driven by Results and a Decade of Experience (Arlington, VA: New American Schools, 2002).

10. Geoffrey D. Burmer et a1., "Comprehensive School Reform and Achievement," Review of Educational Research 73, no. 2 (summer 2003): 125-130.

11. "Reform Program Backed by Research Finds Fewer Takers," Education Week 23, no. 32 (April 21,2004): 16.

12. J. Murphy and L. Beck, School-Based Management as School Reform (Newbury Park, CA: Corwin, 1995).

13. Gary Peltier, "Teacher Preparation in Curriculum Revision: A Historical Case Study," History of Education Quarterly 7, no. 2 (summer 1967): 1209-1217.

14. Lily Orland-Barac et a!., "Seeing the 'New' in Light of the 'Old' - Evolving Interpretation of a New National English Curriculum," Journal of Curriculum Studies 31, no. 3 (May 2004): 321-331.

15. Janice Adkisson, High School I)'ends Study (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1986).

I6. Wil1iam H. Clune et al., School Responses to Curriculum Mandates (New Brunswick, NJ: Center for Policy Research in Education, Eagleton Institute of Politics, Rutgers University, 1989).

I7. Rethinking Curriculum: A Call for Fundamental Reform (Alexandria, VA: National Association of State Boards of Education, 1989).

18. Gene I. Maeroff, "The Assault on the Carnegie Unit," Education Week (Oct. 13, 1993): 26-27.

19 Jeannie Oakes, Keeping Track: How Schools Structure Inequality (New Haven: Yale University Press, 1985).

20 Lynn Olson, "Tennessee Is Latest State to Eliminate the General Track," Education Week (Sept. 29,1993): 18-20.

21 Laura Mansherus, "Should Tracking Be Derailed?" New York Times Section 4A (Nov. 1, 1992): 14-16.

22 Adam Gamoran and Mark Berends, "The Effects of Stratification in Secondary Schools: Synthesis of Survey and Ethnographic Research," Review of Educational Research 57, no. 4 (winter 1987): 415--435.

23 Robert E. Slavin, "Ability Grouping and Student Achievement in Elementary Schools: A Best Evidence Synthesis," Review of Educational Research 57, no. 3 (1987): 293-336.

24. N. M. Webb, K. M. Nemer, and S. Zuniga, "Short Circuits or Superconductors? Effects of Group Composition on High-Achieving Students' Science Assessment Performance," American Educational Research Journal 39, no. 4 (winter 2002): 943.

25. Gordon Cawelt, "Middle Schools: A Better Match with Early Adolescent Needs," in Curriculum Update (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, November 1988).

26. National Study of Leadership on Middle School Education (Reston, VA: National Association Secondary School Principals, 1993L

27. Jaana Juvonen et al., Focus on the Wonder Years: Challenge Facing American Middle Schools (Santa Monica, CA: Rand Corporation, 2004).

28. Michelle Galley, "Free Rein," Education Week 23, no. 36 (May 12, 2004): 27-32.

29. David Armor and Christine H. Rossell, National Survey of Magnet Schools (Palo Alto, CA: American Institute for Research, 1994).

30. Evans Clinchy, "Magnet Schools Matter," Education Week (Dec. 8, 1993): 28-31.

31. Pauline Lipman, High Stakes Education: Inequality, Globalization, and Urban School Reform (New York: Routledge Fa1mer, 2004).

32. Edward J. Dirkswager, Teachers as Owners (Lanham, MD: Scarecrow Press, 2002).

33. Reba Page and Linda Valli, eds., Curriculum Differentiation (Albany: State University of New York Press, 1992).

34. David Ruenzel, "Classless Society," Teacher 5, no. 4 (Jan. 1994): 20-26.

35. The Association of Waldorf Schools of North America, 3911 Bannister Road, Fair Oaks, CA 95628.

36. Richard M. Ingersoll, Who Controls Teachers? Power Accountability in America's Schools (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003).

39. C. Wayne Gordon, The Social Systeln in the High School (Glencoe, IL: Free Press, 1957).

40. Ruth Hubbard, "Notes from the Underground: Unofficial Literacy in the Sixth Grade," Anthropology and Education Quarterly 28, no. 4 (1989): 291-307.

41. Arthur W. Stewer, Effective Schools Research: Practice and Promise (Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation. 1988).

42. Linda McNeil, The Contradictions of Control (New York: Routledge, 1986).

43. Arthur E. Wise, "Professional Teaching: A New Paradigm for the Management of Education," in Schooling for Tomorrow, Thomas J. Sergiovanni and John H. Moore, eds. (Boston: Allyn and Bacon, 1989).

44. Time on Task: A Research Review (Baltimore: Center for the Social Organization of Schools, 1983).

45. W. C. Becker and R. A. Gersten, "Follow-up of Follow-Through: The Later Effects of the Direct Instruction Model on Children in Fifth and Sixth Grades," American Educational Research Journal 19 (spring 1982): 75-92.

46. R. S. Brause and J. S. Mayher, "Teachers, Students, and Classroom Organizations," Research in the Teaching of English 16, no. 2 (1982): 131-148.

47.Larry Cuban, "Effective Schools: A Friendly but Cautionary Note," Phi Delta Kappan 64, no. 10 (June 1983): 695-697.

48. Valerie E. Lee, Anthony S. Bryk, and Julia B. Smith, "The Organization of Effective Secondary Schools," Review of Research in Education, vol. 19 (Washington, DC: American Educational Research Association, 1993), 171-269.

49. Anthony S. Bryk and Barbara Schneider, Trust in Schools: A Core Resource for Improvement (New York: Russell Sage Foundation, 2002).

مراجع مختارة للقراءة

BOYD, WILLIAM L., AND DEBRA MIRETZEY, EDS. American Educational Governance on Trial? Change and Challenges. National Society for the Study of Education Yearbook. Chicago, IL: University of Chicago Press, 2003.

LIPMAN, P. High Stakes Education. New York: Routledge, 2004.

McNEIL, LINDA. The Contradictions of School Reform. New York: Routledge, 2000.

OLSON, D. R. Psychological Theory and Educational Reform: How School Remakes Mind and Society. Cambridge University Press, 2003.

REID, W. A. Curriculum as Institution and Practice: Essays in The Deliberative Tradition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1999.

الفصل التاسع

تقويم المنهاج

يأتي تقويم المنهاج بعدد واسع من الاستجابات. فبعضهم يخشى ما يعطيه هذا التقويم للسلطات المركزية من قوة وسيطرة. فقد شعرت المجتمعات المحلية بالهلع من تلك الأطراف في الحكومة التي بدا أنها تمنح النظام المدرسي الاستقلال وتطالب بتقويمه مع ذلك باختبارات معيارية مقننة. فالمعلمون الذين يهتمون بالتقويم باعتباره طريقة لفهم طلابهم يأخذون على الاختبارات المفروضة أنها قاصرة عن تشخيص الأفراد وحفزهم.

وهناك آخرون يطمئنون إلى التقويمات. فغالباً ما يتوقع الناس أن يمكنهم التقويم من حل العديد من المشكلات الملحة ـ ومن هؤلاء جمهور الناس الذين يطالبون بالمحاسبة عما يتم، وصانع القرار الذي عليه الاختيار بين بدائل المنهاج، والمطور الذي عليه أن يعلم أين ينبغي تحسين مواد المنهاج، وكيف يكون ذلك، والمعلم المعني بتأثير الفرص التعلمية على الطلاب، كل على حدة، وجميعهم يتطلعون إلى التقويم في بحثهم عن حلول.

إن حقل التقويم حافل بالآراء المختلفة حول غاياته وكيفية تنفيذه. فالإنسانيون يجادلون بأن النتائج القابلة للقياس لا تشكل أساساً كافياً لتحديد جودة الفرص التعلمية. ويعتقدون أنه من قبيل التبسيط أن يتم قياس العمليات العقلية العليا، ومعرفة الذات والاهتمامات الأخرى التي تستغرق العمر كله، في نهاية العام الدراسي. ومن الغريب أن هؤلاء لا يجدون صعوبة في تقويم بيئة قاعة الصف. فتجربة التعلم في رأيهم هامة في حد ذاتها، وليست مجرد تدريب لا تعرف قيمته إلا عند الأداء في المستقبل. ومن جهة أخرى، فإن أصحاب المنهاج الشامل الذين لا يأخذون إلا بالدليل المحقق القائم على التجربة العلمية يعتبرون

التقويم مجموعة من الإرشادات من أجل التطبيق. ويعتقدون أنه إذا استخدم العاملون في وضع المنهاج هذه الإجراءات فسيغدو من اللازم عندئذٍ اتخاذ القرارات الأساسية بما يتعلق بموضوع ما ينبغي تدريسه وكيف نقوم بذلك.

ولقد لخص ديفيد هاملتون الأفكار والوقائع المتصلة بتقويم المنهاج على مدى المائة وخمسين عاماً الماضية وكشف ملامحه الثابتة نسبياً[1]. ويذهب هاملتون إلى القول إن تقويم المنهاج يقع في نطاق الأخلاق العملية. وبوصفه كذلك، فإنه يجيب على السؤال الأخلاقي «ماذا علينا أن نفعل؟» والسؤال العملي: «ماذا بوسعنا أن نعمل؟» ويلحظ كذلك أن أهمية التقويم تزداد بتأثير السياسة وعند حدوث تغير اجتماعي. والحكومات تجعل التقويم أمراً مفروضاً، فيمكن النظر إلى تقويم المنهاج باعتباره جزءاً من صراع دائر بين جماعات ذات مصالح مختلفة ـ علماء التربية، معلمون، إداريون، صناعيون ـ من أجل امتلاك السلطة على القوى التي تتولى تشكيل الممارسات المدرسية. وعندما يشترك أكثر من شخص واحد باختيار المحكات التي تستخدم في التقويم، فمن غير الممكن اعتبار الاتفاق أمراً محققاً.

بدأ الجدل مؤخراً حول طريقة تقويم المنهاج وخاصة حول النموذج المناسب لتنفيذ عملية التقويم. فأصحاب المنهاج الشامل يستخدمون نماذج الاتفاق الجماعي ويعتبرون التقويم انجازاً تقنياً ـ إظهار الارتباط بين ما هو قائم فعلاً وما يجب أن يكون كما اتفق عليه الجميع. وهذا يتطلب توفر الإجماع على الأهداف التعليمية وقواعد البرهان. فإذا اتفق الجميع على الغايات فإن اختيار وتقويم الوسائل المناسبة للتنفيذ يصبح مجرد مسائل تقنية وحسب. والواقع أن الشموليين كانوا أشد الناشطين في تحديد الإنجاز في نظام محكوم بالقواعد مثل المهارات الأساسية والمعرفة الأكاديمية وامتلاك معلومات ذات تقدير عالٍ لدى الثقافة المهيمنة. وثمة قضية محورية في هذا تتصل بما إذا كان بوسع الشموليين إضفاء الشرعية على الأهداف الجديدة وتقدير أسلوب البناء الذاتي في أشكال من المبتكرات والمنطق البديل.

أما أصحاب إعادة البناء الاجتماعي والإنسانيون فلديهم نظرة تعددية إذ يرون أنه ينبغي أن يكون لدى المقومين إدراك للقيم المختلفة التي يحملها المشاركون في البرنامج وأن يحولوا الحكم بعيداً عن المقوم إلى المشاركين. وبوصفهم مقومون يعتنقون التعددية ينزعون إلى تأسيس تقويماتهم على فعالية البرنامج أكثر مما يقيمونها على هدف البرنامج وكذلك قبول روايات الحوادث وسواها من المعطيات الطبيعية أكثر من المعطيات الرقمية والمخططات التجريبية. ذلك أن التقويم عند هؤلاء مخطط لم يكتمل يمكنه أن يشير إلى المشكلات إنما لا يأتي بالحلول. واهتمامهم بعدالة التقويم أكثر من اهتمامهم بفعاليته كما تقاس بالتغيرات في درجات الاختبار، مثلاً. لذلك ينزع أصحاب التعددية إلى تسليم ضبط التقويم إلى أولئك الذين يضطرون للتعايش مع العواقب وأن يجريها المشاركون وليس أن يتم إجراؤها من أجل المشاركين.

ويبين هذا الفصل كيف تجري المطابقة بين إجراءات محددة في التقويم وقرارات منهاجية محددة، مثلاً، كيفية تحسين مساق دراسي، واتخاذ قرار بشأن البرنامج الذي ينبغي متابعته، وكيفية تقويم الآثار البعيدة المدى المترتبة على المنهاج. وثمة أمر هام فيما يتصل بتحقيق أفضل تقويم للمنهاج، وهل يكون بالإفادة على الوجه الأكمل من نماذج البحث الكلاسيكي والخبراء في القياس أم بالإجراءات القابلة للتعديل التي يحكم فيها الطلاب والمعلمون على منهاجهم. والمثال على التعديل في الاختبار ظاهر في بروز التقدير كنقطة التركيز على كل طالب بمفرده مقابل التقويم ـ تقويم برنامج أو مواد أو مقرر دراسي.

يتناول هذا الفصل، فضلاً عن تقديم المعلومات عن عدد من أساليب التقويم، الأخطاء الشائعة التي تنال من الدراسات التقويمية وتجعل من الصعب الحكم على التأثيرات النسبية لمختلف البرامج. ولسوف يكون بوسع القارئ، بعد دراسة هذا الفصل، أن يتخذ موقفاً شخصياً من القضايا الفنية المثيرة للجدل ـ مثل قيمة الاختبارات المحكية المرجع والأخرى المعيارية المرجع، وقيمة التقديرات "الموثوقة"، وكيف يمكن الإفادة على الوجه الأفضل باستخدام التقديرات في خدمة التعلم عوضاً عن استخدامها في البرهان على الإنجاز.

نماذج للتقويم

نماذج الإجماع (التقييم التقليدي والتقني)

يعتبر تقويم المنهاج، بمعنى عام، لدى النظاميين، محاولة لإلقاء الضوء على سؤالين:

1- هل تؤدي فرص التعلم المخطط لها، والبرامج والمقررات والنشاطات التي تأتي نتيجة التطوير والتنظيم بالنتائج المطلوبة؟

2- ما هي أفضل الوسائل لتحسين المنهاج؟

إن هذه الأسئلة العامة والمساعي للإجابة عنها لا تختلف إلا قليلاً عن المستويات الكبرى (تقويم النتائج المتحققة في مختلف أرجاء المدينة من عدد من برامج القراءة البديلة) عن المستويات الصغرى (تقويم أثر خطط المعلم التدريسية لتحقيق أهداف المقرر). ولكن غالباً ما يكون للمعلمين في قاعات الدراسة مجموعة أخرى من الأسئلة التي تتصل بالتقويم لترشدهم عند اتخاذ القرارات بشأن كل طالب بمفرده.

1- تعيين المستوى: ما هو مستوى التعلم الذي ينبغي وضع المتعلم فيه ليشكل تحدياً له لكن دون أن يشعره بالإحباط؟

2- الإتقان: هل اكتسب المتعلم ما يكفي من المقدرة للنجاح في المستوى التالي؟

3- التشخيص: ما هي الصعوبة التي يعاني منها المتعلم على وجه الخصوص؟

قرارات وأساليب تقويمية. إذا كان للتقويم أن يوفر معلومات مفيدة لصناع القرارات فإن اختيار النماذج التقويمية يجب أن يتم في ضوء طبيعة القرارات المنشودة. وفي هذا السياق يمكن وضع تمييز مفيد بين التقويم التكويني والتقويم التراكمي (الشامل). إذ يتم استخدام التقويم التكويني لتحسين برنامج معمول به ولذلك فإن التقويم التكويني يوفر الكثير من المعلومات المفصلة والمحددة لتوجيه

الذين يقومون بتطوير البرنامج. أما التقويم التراكمي فيكون لتقدير أثر برنامج مكتمل. فهذا التقويم يوفر معلومات تستخدم لمعرفة ما إذا كان ينبغي متابعة البرنامج أم التوقف عنه أو تعميمه. وكثيراً ما يؤخذ بالتقويم التراكمي لتحديد الأفضل من بين عدة برامج أو مواد متنافسة.

وقد قدم لي جيه كرونباخ توجيهات لإجراء تقويم تكويني في مقال كلاسيكي يعالج تحسين المقرر بالتقويم[2] وفي ما يلي نطالع وصفاً لأبرز ما في تلك التوجيهات:

1- اطلب معلومات حول التحولات التي تطرأ على الطلاب نتيجة المقرر.

2- ابحث عن النتائج المتعددة الأبعاد وعين آثار المقرر على كل من هذه الأبعاد.

3- حدد جوانب المقرر التي من المرغوب مراجعتها.

4- اجمع الدلائل عند بلوغ منتصف الطريق إلى تطوير المنهاج حينما يكون المقرر ما يزال جارياً.

5- حاول اكتشاف كيف يحدث المقرر أثره وأي العوامل تؤثر فيه. وقد تجد أن موقف المعلم تجاه فرصة التعلم أهم من الفرصة ذاتها.

6- استخدم في المراحل التجريبية تقارير المعلم العادية حول سلوك الطالب وتفكيره في جوانب من المقرر.

7- قم بمزيد من الملاحظات المنهجية ـ إنما بعد التعامل مع العيوب الأكثر وضوحاً التي جرت في المراحل المبكرة من المقرر.

8- قم بدراسة أحداث جرت في قاعة الصف، واستخدم مقاييس الكفاية والمواقف للكشف عن التغيرات لدى الطلاب.

9- لاحظ نتائج البرنامج الجديد العديدة التي تتجاوز كثيراً محتوى المنهاج ذاته- مواقف، فهم عام، قابلية لمتابعة التعلم وغيرها.

لا يتطلب التقويم التكويني من كافة الطلاب الإجابة عن الأسئلة ذاتها. بل الإجابة عن أكبر عدد ممكن من الأسئلة، وكل منها موجه إلى عينه بذاتها من الطلاب. والدراسات اللاحقة المقصود بها معرفة الآراء حول المساهمات التعليمية النهائية التي يقدمها المقرر ضئيلة الأثر في تحسين المقرر لبعدها من حيث الزمن.

أما التقويم التراكمي فله عدة غايات. وإحداها الانتقاء من بين عدة برامج أو مشاريع منهاجية متنافسة تلك التي ينبغي استمرارها والأخرى التي لا تأثير لها. ولهذه الغاية كان التصميم التجريبي مرغوباً بقوة. ولقد وضع دبليو. جيمس بوفام عدة تصميمات من هذا القبيل[3]. وهناك تصميم للاختبار القبلي/والبعدي للمجموعة الضابطة. وكما يومئ اسم التصميم، يجري اختبار قبلي للطلاب حسب الأبعاد المطلوبة من البرنامج. وبعد القيام بعملية التدريس يخضع الطلاب في كل من البرامج المتنافسة لاختبار لتعيين موقعهم ضمن مجموعة من الأهداف المشتركة التي يدعي كل برنامج تفوقه فيها. وينبغي ألا يكون الاختبار البعدي منحازاً إلى أحد أهداف البرنامج متجاهلاً سواه. كما يمكن تقدير الأهداف الهامة للآخرين، لكن ليس ما يعنى به مصممو برنامج معين.

يتم تكليف الطلاب بالبرامج عشوائياً، بحيث يكون للجميع فرصاً متساوية للانضمام إلى أي برنامج ويمكن عزو الفروق في الأداء إلى فروق في البرامج. ومع ذلك فقد لا يدري المقومون دائماً إن كانت البرامج المعنية تجري كما خطط لها. فمن المرغوب اختبار كل برنامج في عدة أوضاع لأنه يرجح أن تكون المدارس أو قاعات الدراسة وليس الطلاب، الوحدة التجريبية في التحليل. ذلك أنه لا يمكن أن يكون الطالب وحدة التحليل إلا في تجارب يتلقى فيها الطلاب في قاعات الدراسة ذاتها برامج مختلفة.

ويحتاج المقومون إلى الا يسمحوا للأفكار حول ما يجب أن يحدث في وضع تقويمي مثالي أن تثبط من عزائمهم؛ فحري بهم أن يتذكروا أنه ما من تقويم يبلغ الكمال. وحين يواجه المقومون مواقف محرجة كغياب عدد كبير من هؤلاء الطلاب أو الفشل في الاختبار، حري بهم أن يتذكروا أن مقوم البرنامج تنحصر مسؤوليته في توفير أفضل ما يمكن من المعلومات في ضوء الوضع القائم.

غايات التقويم التقليدي. إحدى غايات التقويم أن يقرر المرء فائدة التدخل المنهاجي داخل المقرر الدراسي. ومما يفيد في هذا الأمر تصميم "سلسلات متقطعة زمنياً" ففي هذا التصميم يتم إجراء سلسلة من القياسات قبل وبعد تنفيذ التدخل. وكثيراً ما تستخدم سجلات موضوعية ـ غياب، عقوبات، طلبات نقل ـ مع هذا التصميم، علماً بأن درجات الاختبار وسوى ذلك من المعطيات مفيدة أيضاً. ويمكن اعتبار وجود اختلاف بارز في أداء الطالب، أثناء التدخل وبعده، دليلاً على أن هذا التدخل كان له تأثير ايجابي.

وهناك غاية أخرى هامة للتقويم تتجلى في الاتفاق على فائدة مواد المنهاج على المدى البعيد. ذلك أن الدراسات الطولية أو التتبعية تضطلع بالإشارة إلى أن الأغراض المنشودة في طريقها نحو التحقق وبالكشف عن العيوب. وكانت إحدى أفضل الدراسات الطولية تلك التي جرى تنفيذها على المستوى الوطني في مشروع الموهبة Project Talent وقد بدأت هذه الدراسة عام 1960 باختبار 400 ألف طالب في المرحلة الثانوية. حيث تم في هذا المشروع جمع معطيات مختلفة مثل اهتمامات الطالب، وعلامات القدرة والسمات البارزة في مدرسته، بما في ذلك المقررات الدراسية. وبعد خمسة عشر عاماً أجريت مقابلات تناولت عينة تمثل مجموع هؤلاء الأشخاص، فأدلوا بآرائهم حول شعورهم بالرضا عن أوضاعهم الراهنة في مختلف نشاطات الحياة. وكانت إحدى التعميمات التي كشفتها الدراسة أنه ينبغي تحسين البرامج التربوية وتعديلها لتمكين الأشخاص من تحصيل قدر أكبر من الرضا فيما يتصل بالتطور الفكري والاستيعاب

الشخصي[4]. والمثال الآخر كشفته دراسات مشروع الموهبة في عام 1960 حيث تبين أن 47% من الفتيان المتخرجين و38% من الفتيات المتخرجات أفادوا بأن المقررات الدراسية لم تكن ذات فائدة في إعدادهم للمهن، بينما رأى 46% من الرجال و40% من النساء، بعد 11 عاماً، أن المرحلة الثانوية كانت في أفضل الأحوال مناسبة.

إن "التقدير الوطني لتقدم التعليم" National Assessment of Educatiunal Progress هو نظام للمعلومات صمم لتوفير المعلومات حول الانجازات في تعليم الأطفال والمراهقين والإشارة إلى مدى التقدم الذي نحققه والمشكلات التي نواجهها. والتقدير الوطني، على العكس من مشروع الموهبة، لا يرصد تقدم الفرد وإنما يعنى بمجموعات من مختلف الأعمار. إذ يهتم المشروع بتقدير مجموعة من مجالات المنهاج. كما يتولى توفير معلومات عن العناصر التي لها تأثير على أداء الطالب. ويكون توثيق نتائج الاختبارات بحسب السن ومستوى الصف. ويستفيد من هذه المعلومات الأهل وأعضاء مجلس المدرسة والمشرعون والمسؤولون في المدرسة.

وكمثال على نهج التقدير الوطني لتقدم التعليم في توضيح المشكلات اكتشاف أن مهارات الطلاب اللفظية وتلك المتعلقة بالرياضيات قد تحسنت في العشرين سنة الماضية، إلا أن معظمهم لا يستطيعون الإفادة منها عند التطبيق في المهام الفكرية المركبة. ففي القراءة 61% من فئة السبعة عشر عاماً لا يستطيعون العثور على المعلومات المركبة أو استيعابها أو تلخيصها أو شرحها. وفي الرياضيات 49% من فئة السبعة عشر عاماً لا يستطيعون حساب الكسور العشرية والكسور العادية والنسب المئوية وتعيين الأشكال الهندسية أو حل المعادلات البسيطة، ولا يستطيع 14% منهم معالجة المسائل التي يتطلب حلها عدة مراحل أو استخدام أساسيات الجبر. وفي العلوم 93% من الطلاب لا يقدرون على استنتاج العلاقات واستخلاص النتائج باستخدام المعرفة العلمية التفصيلية. ويدعو التقرير إلى الإقلال من التشديد على الاستظهار وزيادة العناية باستخدام الفكر. وفي هذا يقال: «حري بالمعلمين التصرف أكثر كمرشدين والطلاب كفاعلين ومفكرين[5]».

تقويم مشروع المنهاج. يقوِّم الشموليون مشروع المنهاج بتقدير (1) مزايا أهدافه، (2) جودة الخطط التي يتضمنها، (3) مدى قابلية هذه الخطط، (4) قيمة النتائج التي تتمخض عنه. وتتجلى مثل هذه النماذج في النموذج CIPP (context، سياق input مدخلات، process عملية، product ناتج) الذي قام على تطويره دان سفلبيم وآخرون. وفق هذا النموذج يركز المقوم، في مرحلة تقويم السياق على تحديد البيئة ووصف الظروف القائمة فعلاً والمنشودة وتحديد المشكلات (حاجات، تقدير). أما المدخلات فتشير إلى اختيار الاستراتيجيات لبلوغ الأهداف التعليمية. ثم ما إن يتم اختيار الإستراتيجية حتى تقدم عملية التقويم التغذية الراجعة للمنفذ وتعرفه بعيوب التصميم والتنفيذ. وفي النهاية يجري تقويم الناتج للكشف عن تأثيرات اختيار الإستراتيجية على المنهاج.

ويلخص ديفيد نيفو، في عرض تحليلي لموضوع التقويم، بصيغة سؤال وجواب طبيعة نماذج الرضا المتبادل وأساليبه:

1- ما هو التقويم؟ التقويم التعليمي وصف منهجي لأهداف تعليمية (مشاريع، برامج، مواد، منهاج، مؤسسات) وتقدير لقيمة هذه الأهداف.

2- ما وظيفة التقويم؟ يمكن للتقويم أن يؤدي أربع وظائف: (آ) تكوينية (للتحسين)، (ب) تراكمية (للاختيار والمحاسبة)، (ج) اجتماعية سياسية (للحفز وكسب الدعم العام)، (د) إدارية (لممارسة السلطة).

3- ما هي أنواع المعلومات التي ينبغي جمعها؟ ينبغي للمقومين جمع المعلومات عن أهداف الموضوع وإستراتيجيته وخططه، وعملية التنفيذ والنتيجة والآثار المتمخضة عنها.

4- ما هو المعيار الذي ينبغي اعتماده عند تقدير مزايا الموضوع؟ عند تقدير قيمة غرض تعليمي انظر إن كان الغرض (آ) يستجيب لضرورات محددة، (ب) يحقق أهدافاً أو مثلاً وطنية أو قيما اجتماعية (ج) يستجيب لمعايير متفق عليها؛ (د) أفضل من الأغراض البديلة؛ (هـ) يحقق أهدافاً معلنة هامة.

5- ما هي العملية الإجرائية في القيام بالتقويم؟ ينبغي أن تتضمن العملية ثلاثة نشاطات: (آ) التركيز على المشكلات، (ب) جمع وتحليل المعطيات الأولية و(ج) نقل الاكتشافات إلى العملاء.

6- من يقوم بالتقويمات؟ أفراد أو مجموعات لديهم (آ) مقدرة في أساليب البحث وأساليب تحليل المعطيات، (ب) يملكون فهماً للسياق الاجتماعي والجوهر الفريد لموضوع التقويم، (ج) قدرة على الحفاظ على علاقات إنسانية سليمة والتواصل مع الأطراف ذات الصلة، (د) إطار مفاهيمي يوفر التكامل بين الطاقات المشار إليها أعلاه.

7- ما هي المعايير التي ينبغي الحكم فيها على عملية التقويم؟ يجدر بالتقويم أن يسعى إلى التوازن في تلبية معايير (1) الفائدة (نافع وعملي)، (ب) الدقة (مناسب فنياً)، (ج) الإمكانية (واقعي وعقلاني)؛ اللياقة (مراعاة القانون وقواعد الأخلاق[6]).

النماذج التعددية (التقويم وفق المذهبين الإنساني وإعادة البناء الاجتماعي)

ما يزال أثر نماذج التقويم التعددية المألوفة التي يعنى بها الإنسانيون وأصحاب إعادة البناء الاجتماعي حتى الآن محدوداً. فالإجراءات التعددية لا تجد نفس الإقبال على استخدامها كالذي تحظى به البحوث والإجراءات التقنية التي يقوم بتطبيقها المعلمون لتحسين المقرر الدراسي، ومدراء المدارس من أجل صنع القرار العقلاني، والمقومون الحكوميون للتدقيق في البرامج الاجتماعية في المدارس، والمقومون في عموم الولاية لرصد المنهاج لأغراض المحاسبة والمسؤولية.

غالباً ما تستخدم نماذج التقويم التعددية حين يكون البحث غير شيق لأسباب تتعلق بالسياسة أو التكلفة أو لدواع عملية. وتستخدم هذه النماذج الأحدث بصورة رئيسة في منهاج لا يتفق مع التيار العام ويرتبط بالتربية الجمالية والمشاريع المتعددة الثقافات والمدارس البديلة. كذلك فإن النماذج التعددية في ازدياد من حيث التصميمات التجريبية الملحقة.

التـقـويم المتـجـاوب. كـان روبرت إي. سـتـايك[7] أحـد أوائل المقـومـين الذين طرحوا المقولة التعددية بأن على المقوم أن يعلن المحكات أو المعايير المستخدمة ومن الذين يسيطرون عليها. ويعتقد ستايك، لكونه من معتنقي التقويم التعددي بان إدراك الحاجات المحسوسة للمعنيين بالتقويم أمر جوهري. وانطلاقاً من ذلك يدعو إلى القيام بتقويمات أولية لاكتشاف حقيقة ما ينشده العملاء والمشاركون من تقويم البرنامج. فهذه الأمور ينبغي اكتشافها قبل تصميم مشروع التقويم. كما أن ستايك أقل تشدداً من النظاميين على الأهداف المحددة بدقة وذلك بسبب من عنايته بوصف المقاصد كافة، حتى تلك التي لا يعبر عنها في شروط تعلم الطالب. والتشديد الأهم في النموذج الذي وضعه يتركز على الوصف والحكم. فالمقوم عنده يجدر به أن يذكر الطرق التي يرى بها الناس المنهاج على اختلاف أحوالهم ونزعاتهم. لذلك كانت النشاطات الأساسية التي ينهض بها المقوم تتضمن اكتشاف ما يريد معرفته المعنيون بالعملية من ملاحظات وجمع التقديرات المتعددة عن وقائع ملحوظة وتفاعلات ونتائج. وقد يشارك في عملية التقويم عدد من الأشخاص ذوي المشارب والنوازع والأحوال المختلفة ـ خبراء من الخارج وصحفيين وعلماء نفس ـ بالإضافة إلى المعلمين والطلاب.

نموذج الخبير العارف. دعا ايليوت دبليو. ايزنر إلى اعتماد عملية تقويم من شأنها أن تجتذب الشريحة الأغنى في الحياة التعليمية أكثر مما يفعله سجل الدرجات[8]. ومن بين الإجراءات التي يأخذ بها ايزنر النقد التربوي ووفقه يطرح أحد المقومين أسئلة معينة، أساسية: ماذا حدث خلال العام الدراسي في مدرسة معينة؟ ما هي الحوادث الرئيسة؟ كيف تشكلت تلك الأحداث؟ كيف شارك فيها الطلاب والمعلمون؟ ماذا كانت النتائج؟ كيف يمكن تعزيز الحوادث وتقويتها؟ كيف تمكن مثل هذه الحوادث الصغار من التعلم؟

هناك وسائط أخرى للكشف عن ثراء البرامج، حسبما يقول ايزنر، هي الأشرطة السينمائية والفيديو، والتصوير، وتسجيلات لمقابلات بين طالب ومعلم. وهذه الأدوات المفيدة من حيث تصويرها جوانب من الحياة المدرسية هي قنوات ثمينة للإعلام حين تعزز بحديث نقدي.

والخبرة تكمن في ملاحظة ما يقال وما لا يقال، ونبرة الحديث، وعوامل أخرى تشير إلى المعنى المقصود. وثمة إجراءات أخرى ينصح ايزنر بالأخذ بها تقوم على تحليل عمل أنتجه أطفال بما في ذلك النقد لمساعدة المقومين على فهم ما تم انجازه وكشف بعض الحقائق عن الأداء في قاعة الصف. وهذا الأسلوب يحوز على شعبية، كما سوف نرى، في المقاربات الأحدث عهداً التي تنتمي إلى التقدير الصادق.

يقوم أسلوب الخبير على أطروحة أساسية ومؤداها أنه يمكن تناول مشكلة إعلام أطراف الجمهور الواسع، كالأبوين، ومجلس المدرسة، وهيئات الولاية بما جرى في المدرسة (سواء كان الخبر جيداً أم سيئاً) بشكل مفيد إذا تم التفكير فيها باعتبارها مسألة فنية. وإذا ما تناول المقوم الأمر بمثل هذا الأسلوب أمكنه أن يشكل صورة معبرة للممارسات التربوية وعواقبها.

تعد الخبرة والنقد طرقاً في الرؤية أكثر منها طرقاً في القياس وقد أخذ عليهما النقد أنهما تكنولوجيا مبهمة تتطلب تدريباً خاصاً لامتلاك "خرائط تفسيرية" وأساليب لاستيعاب معنى ما قيل. وتصدر الأحكام خارجياً بحكم طبيعة التقاليد والفضائل الفنية. وهذا أسلوب، وإن يكن إخبارياً وشديد التكيف مع الشروط المحلية الفريدة إلا أنه ذاتي وبالتالي يمكن أن يثير الجدل. إلا أن التفاعل الاجتماعي بين المشاركين لإيجاد معنى ما تم جمعه يسهم في صدق التأويلات.

التقويم كبحث نقدي. يعتنق كينيث سيروتنيك التقويم التعددي، ويعتقد بأن التقويم يتطلب عدداً من المنظورات في تناول ما يشكل معرفة لدى الذين في المدرسة. فالتقويم لديه فحص صارم للذات، وعملية بحث نقدي. والبحث النقدي جدلي، يستخدم أسئلة مثل:

مما يتكون هذا الاسم س (أي ممارسة للمنهاج)؟

كيف صار إلى ما هو عليه؟

ما هي المصالح التي روعيت والتي لم تراع بالحال الذي صارت إليه الأمور؟

بعد الحصول على المعلومات المطلوبة. هل هذه هي الطريق التي نريدها؟

ما هي المعلومات والمعرفة المتوفرة لدينا أو التي نحتاج إلى الحصول عليها؟

ماذا سنفعل حيال هذا كله؟ (ما هو الإجراء المطلوب؟)

لقد أخذ إجراء البحث النقدي في المدارس يتقدم بتشجيع من المنطقة ودعم من شبكات العمل التعاوني حيث المناطق والمدارس تواجه قضايا ذات اهتمام مشترك وتحمل مسؤولية القيام بما يلزم من البحث والتطوير والتقويم.

يمكن البحث النقدي من جمع معلومات متنوعة إنما ذات صلة بما في ذلك المعاني التي خرج بها أولئك الذين في المدرسة. ولا تقتصر المعلومات على مؤشرات الجودة ودرجات الاختبارات التي تضفي على أنظمة المسؤولية السطحية مصداقية علمية. وفي التقويم الذي يجري من خلال البحث النقدي تُطرح قضايا أخلاقية تتصل بالأهداف التي تعلنها الولاية والمنطقة والتكلفة البشرية لبلوغها، وتلقي الضوء على أسباب بلوغ هذه الأهداف سواء على مستوى عال أم متدن. فالتقويم عند سيروتنيك وآخرين سواه نشاط قيمي يقوم فيه من يجرون التقويم (أعضاء مجتمع المدرسة) بالإعلان عن الأخلاق والمعتقدات والمصالح والإيديولوجيات فيما يتفحصون نقدياً ممارسات المدرسة التي وضحتها المعطيات التجريبية[9].

قضايا تقنية مثيرة للجدل في تقويم المنهاج

كثيراً ما يختلف الخبراء بالمنهاج والمعلمون والإداريون حول الأساليب التي ينبغي استخدامها في التقويم. وكثيرة هي الخلافات التي تنشب حول الإجراءات لأن لكل جماعة غاياتها وحاجاتها المختلفة. فنجدهم يتجادلون في مزايا

الإجراءات والوسائل مثل صيغ بيان الأغراض أو تعيين الأهداف، والاختبارات المحكية المرجع وتلك المعيارية المرجع، والخصوصية ومزايا التقدير الصادق. ولكن الجدل لن ينتهي باتخاذ موقف لا تهاون فيه وإنما ببيان الظروف التي تجعل مقاربه معينة أفضل من غيرها.

صيغة الأهداف (مرام ومعايير ومقارنات مرجعية ومؤشرات)

إن القيمة والأسلوب الصحيح لبيان الأهداف أمران غير مؤكدان بعد. وسبب المشكلة في جزء منه فلسفي. وثمة موقف متطرف يقول بأن على الهدف أن يحدد على وجه الدقة السلوك الصريح الظاهر الذي ينبغي على المتعلم أن يظهره في نهاية التسلسل المنطقي للدرس. إذ أن هذه الاستجابة العلنية تعتبر هامة في حد ذاتها. ولكن ثمة موقف أكثر اعتدالاً يقول إن الهدف ذاته ينبغي أن يحدد الأداء أو الناتج الذي يشير إذا كان الهدف قد تحقق أم لا. وهذا الوضع يسمح للمتعلم بإبداء استجابات صريحة، لكنه يفرض تحديد بعض الأدلة التي تشير إن كان التغيير المطلوب قد وقع. أما أنه لا يذكر سوى بعض الأهداف العالية للبرنامج فمسألة فيها نظر. وثمة موقف آخر يقول بعدم إعلان أي أهداف إطلاقاً، وأن الأهداف تمثل مراميَ ومعالجات خارجية، وهذه تشير جميعها على نحو ضئيل إلى خبرة المتعلم الفعلية من وضع معين.

تكمن المشكلة جزئياً في أن هذه الجماعات تحاول الحكم على صيغة الأهداف وقيمتها دون إدراك السبب الذي يدعو إلى التقويم. ذلك أن ثمة استخدامات عديدة لهذه الأهداف: ومن ذلك أنها قد تعبر عن اتجاه عام على مستوى السياسة، وتوفير توجيه حسي لاختيار وتخطيط فرص التعلم، ووضع المعيار لتقويم أداء المتعلمين. ولتوضيح ذلك هناك على الأقل أربع درجات من التحديد لكل هدف. وجدير بالذكر أن البيانات البالغة العمومية مفيدة عند محاولة بلوغ إجماع على الأخذ بتوجه معين في المستوى سياسي. ولذلك يكفي

في كثير من الأحيان استخدام البيانات العامة للمرامي: لتعلم احترام الناس والتعايش وإياهم بتطوير شعور بالتقدير لهم واحترام قيمة الأفراد، وفهم واحترام آراء الأقلية وقبول قرارات الأكثرية.

تعتبر الأهداف الأكثر تحديداً مفيدة عند التخطيط للفرص التعلمية في المقررات الدراسية أو عند تحليل المواد التدريسية. وتدعى هذه الأهداف مؤشرات الأداء الثابتة، أو الأهداف التعليمية، وهي موضحة في العديد من التصنيفات[10-12]. وتشمل هذه التصنيفات المجالات الانفعالية/الوجدانية والمعرفية والحركية النفسية. وكتاب (تصنيف الأهداف التعليمية) The Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1, مثلاً، يعالج الأهداف المعرفية ويقوم بتصنيفها مستخدماً في ذلك ستة أصناف رئيسة وعدة أصناف فرعية تتراوح ما بين استدعاء معلومات بسيطة إلى أنواع السلوك التقويمي النقدي. ومن بينها التطبيق. الذي يعرف بأنه استخدام المجردات في أوضاع خاصة وملموسة. وقد تكون المجردات أفكاراً عامة أو قواعد عمل أو أساليب معممة. وقد تكون كذلك مبادئ تقنية وأفكاراً ونظريات يجب تذكرها وتطبيقها. كما يوفر التصنيف نماذج للأهداف. ويمكن رؤية مستوى التحديد للغرض التعليمي في المثال التالي: القدرة على التنبؤ بالتأثير المحتمل الناجم عن تغيير عامل في وضع بيولوجي كان مستقراً في السابق. ويمكن توضيح الهدف على نحو أشد ببيان نوع الاختبار أو بند الاختبار المناسب.

لقد كان للتصنيفات تأثير على وضع المنهاج بان لفتت الانتباه إلى مجالات انفعالية ومعرفية ونفسية حركية. كذلك بات المشتغلون بالمناهج أشد حساسية اليوم حيال مستوى الأداء المتوقع من التدريس. كما أنهم أكثر حرصاً الآن على أن تتناول الأهداف وبنود الاختبار العمليات المعرفية العليا مثل الفهم والتطبيق والتحليل أكثر مما تتناول مجرد استدعاء المعلومات من الذاكرة. ومع ذلك يعتقد العديد من الباحثين أنه ليس من المعقول تقدير المكونات المعرفية والانفعالية

والنزوعية، (التي تعنى بالمثابرة والإرادة)، كل على حدة. والمكونان الانفعالي والنزوعي جزءان متممان للقدرة على التفكير. فتصنيف الأغراض المعرفية والانفعالية حسبما يرى جون رافين، مثلاً، يشوه ويعيق الجهود المبذولة لتقويم انجازات تعليمية ذات شأن[13].

وكان أبرز التصنيفات، تصنيف بلوم، قد جرى تعديله مؤخراً، وجاء الإطار العلمي الجديد ليتيح للمرء تصنيف المعايير والأهداف والأغراض والنشاطات على أساس ما تشتمل عليه من عمليات معرفية[14-15]. وهذه العمليات تتراوح ما بين تذكر المعارف ذات الصلة إلى ابتكار إنتاج أصيل من مجموعة من العناصر. وقد شمل التنقيح مختلف جوانب الموضوعات الدراسية، شأنه في ذلك شأن التصنيف الأصلي. بيد أن الإطار الجديد يميز المعرفة من حيث أنها تقوم على الوقائع، والمفاهيم، والإجراءات وتتضمن الوعي بعمليات المعرفة (معرفة ذاتية) أي معرفة المرء العمليات المعرفية التي يستخدمها وطرق التعلم. وحين يستخدم التصنيف المعدل لتوضيح المطلب المعرفي والأبعاد اللغوية للمعايير والأهداف والنشاطات، فإن تأكيداتها النسبية ومواءمتها وفرصها التعليمية الضائعة تظهر واضحة جلية.

وهناك أشخاص ما يزالون يستخدمون الأهداف التعليمية ـ صيغة محددة للهدف ـ وإن أخذت تفقد شعبيتها. فهذه الصيغة مفيدة عند تعليم مفهوم محدد. وهذا كثيراً ما يشار إليه بهدف ميجر التعليمي (نسبة إلى روبرت ميجر الذي دعا إلى استخدامه[16]). وتحدد هذه الأهداف السلوك الذي يجب أن يظهره الطالب ومعيار أو محك الأداء المقبول، وطبيعة الوضع الذي يستدعي السلوك. وقد يكون الهدف التعليمي، «عند عرض معادلة جبرية خطية بمجهول واحد (الوضع أو الشرط) يجب أن يكون الطالب قادراً على حل المعادلة (سلوك، ومحك) دون مساعدة من مراجع أو جداول أو أدوات حاسبة (شروط إضافية)».

تبدو قيمة الأهداف بتوفيرها التوجيه لتقويم المواد التعليمية وأداء الطالب. وهناك وظائف أخرى للأهداف مثل توفير التوجيه في التعليم والمساعدة في التعلم تثير الكثير من خلافات الرأي. وقد ذهب الرأي إلى القول بأن المعلم الذي يستخدم أهدافاً محددة قد لا يولي اهتمامات المتعلمين المباشرة كثيراً من الاهتمام. على أنه جدير بالإشارة أن البحث في هذا الموضوع ليس نهائياً. فبعض الدراسات التي تتناول تأثير الأهداف على التعلم، مثلاً، قد أظهرت تأثيرات ايجابية، بيد أن عدداً مماثلاً لم يظهر أية اختلافات ذات شأن. وجدير بالتنويه ان للأهداف فائدة أحياناً وتكاد تكون خالية تقريباً من كل أثر ضار. بل إنها لتبدو مفيدة من حيث أنها تساعد الطلاب في تعيين ما يتوقع منهم، وفي التمييز بين ما له علاقة بالمحتوى وما ليس له علاقة به. ويعتقد تشارلز كلارك أن الأهداف كلها مفيدة شرط أن ينشئها الطلاب بأنفسهم أو يختاروها[17]. ويبقى السؤال عن عدد الأهداف التي ينبغي توفيرها للطالب فإذا كانت قائمة الأهداف طويلة ومفصلة صار المعلم والطالب في حيرة. وفي موضوع أهمية بيان الأهداف ينقل أحدهم عن الفيلسوف جورج سانتيانا قوله: «المتعصب من يضاعف جهوده حين يكون قد نسي قصده».

قياس المخرجات المطلوبة مقابل التقويم المتحرر من الأهداف

كان رالف تايلر قد أخبر المقومين باستحالة تقرير ما إذا كان اختباراً معيناً مناسباً لبرنامج محدد إلا إذا تحددت أهداف البرنامج وتعينت الأوضاع التي تتيح التعبير عن هذا السلوك. وقد نصح تايلر بالتحقق من كل وسيلة تقويم مقترحة بمقارنتها بالأهداف ووضع أو ابتكار الطرائق لجمع الدلائل على بلوغ الطالب هذه الأهداف.

وفي عهد قريب تجاوز مايكل سكريفن حرص تايلر على جمع المعطيات المتصلة بالنتائج المنشودة إلى العناية بكل الآثار المتعلقة بالموضوع. ومقاربته هذه تسمى التقويم المتحرر من الأهداف. ولا يقوم التقويم بتقدير وضع ما على

أساس تفضيل الأهداف. بل إن المنشود تقويم آثار فعلية مقابل عرض لمحة موجزة للحاجات. وهذا يحمي من النظرة الضيقة لدى أولئك القريبين من البرنامج ويقف ضد الآثار الجانبية الضارة والأولويات الجديدة الضائعة والإنجازات التي تم إغفالها. وجدير بالإشارة أن مقاربه سكريفن تقتضي استخدام مقاييس تقويم كلما استخدمت طريقته. ولكن لسوف يكون من الصعب اختيار هذه المقاييس لأن ثمة آلافاً منها ولعل الضرورة العملية تفرض على الأرجح استخدام مقاييس لتقويم المخرجات المنشودة وعدداً محدوداً من الآثار المحتملة.

يعارض ديفيد فترمن كذلك استخدام تقويمات للبرامج بالاستناد إلى أهدافها[18]. إذ يعتقد أن تقويمات كهذه مضللة. ذلك أن الأهداف كثيراً ما كانت جزءاً من الدعاية السياسية. وهذه في كثير من الأحيان غامضة وبالتالي لا تمثل البرنامج بصورة صحيحة. وقد يساهم التركيز على القياس وتقويم الصياغة وأساليب العمل الاثنوغرافي (وصف الأجناس البشرية) في بلوغ فهم للبرنامج أكثر دقة يكشف عن الغايات الصريحة والمستورة من البرنامج.

ومن بين الأدوات الانثروبولوجية التي يستخدمها المقومون الفنومونولوجيا -العناية بآراء طلابهم؛ الكلية- الأخذ بالصورة الأوسع عوضاً عن الانصراف إلى التفاصيل والبحث عن الأنماط المتكررة؛ تعليق الأحكام ـ كشف الميول والانحياز؛ توضيح القرينة ـ وضع المعلومات المطلوبة في إطارها بحيث تكون دقيقة.

الاختبارات المعيارية المرجع والاختبارات المحكية المرجع

اختبارات التحصيل المعيارية إنما هي اختبارات معيارية المرجع ومصممة للمقارنة بين أداء الأفراد وأداء مجموعة معيارية. وكانت الغاية من هذه الاختبارات مبدئياً معرفة الأشخاص الأقدر وتعيين أولئك الذين يرجح نجاحهم

أو فشلهم في بعض أوضاع التعلم مستقبلاً. ولا يتم الاحتفاظ إلا ببنود الاختبار التي تميز ما بين الأفضل والأسوأ. أما الافتراض بأن الناس متساوون من حيث القدرة على التعلم فمرفوض في الاختبارات المعيارية المرجع. ويغلب على هذه الاختبارات الارتباط القوي باختبارات الذكاء. وبغية الحصول على بنود ذات استجابة عالية، يرجح أن يقوم صانعوا الاختبارات المعيارية المرجع باستبعاد البنود التي تقيس مفاهيم ومهارات معروفة وجرى تدريسها على نحو شديد الفعالية.

ولئن كانت الاختبارات المعيارية المرجع تعين أشخاصاً ذوي قدرات متفاوتة فإن قيمة هذه الاختبارات في تقويم المنهاج يعتورها الشك. فقد لا تقيس بدقة ما صممت البرامج التعليمية لتعليمه ولا تكشف مشكلات معينة تعيق تحصيل التلاميذ. وقد يكون بوسع المعلمين تحسين درجات مثل هذه الاختبارات أحياناً، إلا أن هذا التحسن ينجم عادة عن خدع مثل (1) الطلب من الأطفال الإجابة عن الأسئلة جميعها بحيث تزداد إمكانية تسجيل الإجابات الصحيحة[*]، (2) إجراء الاختبار في موعد يختلف عن موعد الاختبار السابق لبيان تقدم ظاهر إنما ليس حقيقياً، (3) الإفادة من تأثيرات الانحدار التي تجعل أسوأ الدرجات السابقة تبدو أفضل عند الاختبار الثاني، (4) تعليم الطلاب الإجابة عن بنود الاختبار ذاتها والاختبار بصيغته الإجمالية.

ولقد استمر الكونغرس بإخضاع الطلاب في الفصل 1 (برنامج فيدرالي موجه إلى المحرومين) لاختبارات معيارية المرجع. بالرغم من أن هذه الاختبارات لا تعكس المنهاج وتؤدي إلى تعلم استظهاري. ولقد قاوم بعض المسؤولين عن التعليم وناشرو الاختبارات المعيارية الجهود الرامية إلى طرح اختبارات بديلة كالاختبارات المحكية المرجع واختبارات الأداء[19].

كان القصد من الاختبارات المحكية المرجع التأكد من وضع المتعلم المتعلق بمهمة تعلمية وليس من وضعه بالنسبة لمعيار. ذلك أن هذه الاختبارات تشير إلى ما يستطيع المتعلمون أو لا يستطيعون القيام به في ظروف معينة. ويمكن للمهام

(*) يكفي الطفل أن ينال ثلاث إلى سبع إجابات صحيحة أكثر ليظهر تحسناً يعادل سنة في اختبارات التحصيل الاعتيادية.

المختارة أن تكون تلك التي يشدد عليها المنهاج. والبنود المستخدمة في الاختبار تطابق المطلوب في الهدف وينبغي عدم استبعاده كما في الاختبارات المعيارية المرجع لمجرد أن معظم الطلاب قد أجابوا على الاختبار على الوجه الصحيح. ولذلك ربما تكون هذه الاختبارات مقاييس حساسة لما تم تعليمه.

كذلك تفيد الاختبارات المحكية المرجع في بيان ما إذا كان الطالب قد أتقن مادة بعينها. وبالتالي أصبحت هذه الاختبارات محببة في الأوساط التعليمية باستخدامها خطط التقدم المستمر أو طرائق التعليم المخصصة التي تراعي الفروق الفردية. وتشير الاختبارات إلى المعالجات التعليمية اللازمة لكل متعلم بمفرده. كما تشير متى يكون المتعلمون جاهزين للمضي إلى مهمات أخرى.

ويؤخذ على الاختبارات المحكية المرجع أحياناً أنها تقوم على أهداف ضيقة جداً. كما أن تعدد الاختبارات اللازمة المرافقة لكثير من الأهداف كان مشكلة إدارية للمعلمين. وتشير الاتجاهات أن ثمة مقررات دراسية معينة سوف تستخدم في المستقبل ما بين ثمانية وعشرة اختبارات نهائية على قدر عظيم من الأهمية تقوم على أهداف تصدق على أوضاع عديدة، عوضاً عن استخدام عدد كبير من الأهداف. كذلك سوف تتلاشى الاختبارات ذات البنود التي تعتمد على مواد أو برامج معينة. وهناك طرائق أخرى لتحسين هذه الاختبارات سوف تحتوي على وصف كامل لمجموعة من توقعات المتعلم التي سيتولى الاختبار تقويمها وزيادة عدد البنود لكل مقدرة يجري قياسها ليكون لها معيار ثبات مقبول.

الاختبارات وانتهاك الخصوصية

كان اتحاد الحريات المدنية الأمريكية قد أثار قضية الطلاب الذين ادعوا أن الاختبارات تشكل انتهاكاً للحرية الشخصية. فقد اشتكى الطلاب من استخدام وسائل، وهي عادة وسائل التقرير الذاتي، التي تتفحص مواقفهم في مجالات مثل احترام الذات والاهتمام بالمدرسة والعلاقات الإنسانية. فالمقومون ينشدون

الحصول على مثل هذه المعطيات ليتمكنوا من تقويم آثار التعليم المدرسي. أما الاحتجاجات التي تصدر بشأن استخدام الاختبارات لتوجيه عملية التعلم في المجالات الأكاديمية فأقل شيوعاً. ويدعي محامو اتحاد الحقوق المدنية الأمريكية أن السلطات لم توضح انه يمكن للتلاميذ رفض إجراء اختبارات يعتقدون بأنها ربما تؤدي إلى انتهاك حرياتهم الشخصية وأنه يتعين على السلطات تحذير الطلاب من أن الأسئلة التي تطرح في الاختبار ربما تتطلب استجابات اتهام الذات قد تستخدم فيما بعد للإساءة إليهم.

وهذه قضية تتصل بمشكلة أكبر هي تأثير الاختبارات على الطلاب. فهل تؤثر الاختبارات في التحفيز واحترام الذات بما يجعلها تسبب القلق وتشجع على الغش؟ وهل تنشئ صفات تلتصق بالمتعلم وتضر بوضعه الاجتماعي؟ ثم ما هو في اعتقادهم تأثيرها على سلوك المتعلم أثناء إجراء لاختبار؟ والمعروف أن مواقف الطلاب من الاختبارات سلبي عموماً. ولكن كلما ازداد اهتمام الأشخاص بما تحقق لهم من نتائج في الاختبار ازداد إدراكهم بالنتائج الايجابية التي تنطوي عليها الاختبارات. والتقارير النظامية بنتائج الاختبار تساعد الطلاب على إدراك اهتماماتهم وما لديهم من قابليات وما تحقق لهم من انجازات. فالاختبارات قوية الأثر والعواقب المترتبة عليها ذات تأثيرات بعيدة المدى.

وجد بيتر ايراسيان أن عملية الاختبار تنال من سيطرة المدرسة المحلية، كما أنها تصوغ الأهداف المنهاجية حسب تنوع الفئات الاجتماعية؛ وهكذا حلت الجودة محل المساواة[20]. ويقوم ايراسيان بتقويم الاختبارات في ضوء المضامين الاجتماعية والقانونية المحتملة والمترتبة على استخدامها. فمثلاً عوضاً عن الأخذ بالحكمة القديمة «لا تعلم من أجل الاختبار»، يرى ايراسيان أن إهمال التعليم من أجل الاختبار يؤدي إلى إلحاق الضرر بالطلاب نتيجة الرسوب في الاختبار.

كثيراً ما وجهت الانتقادات للاختبارات بعدم الدقة والتحيز ضد النساء وجماعات الأقليات وبالفعل فإن المحاكم قضت في الواقع بأن تقديم المنح الجامعية على أساس علامات اختبار الاستعداد الدراسي قد ينطوي على تمييز ضد الطالبات الإناث. كما أن الطلاب الذين يعجزون عن دفع المال لقاء التدريب قد يصبحون من المحرومين.

التقدير الأصيل لأداء الطالب

يقصد بالأصالة، القضايا أو المشكلات الحقيقية غير الروتينية التي تمثل أنواع الأوضاع التي يواجهها المواطنون أو المهنيون في حقل معين، وتقتضي من الطلاب استخدام المعرفة بكفاية وإبداع في إيجاد الحلول. وفي هذا يتاح للطلاب الحصول على المعلومات وينالون التشجيع على المساهمة مع الآخرين في حل المشكلات. بالإضافة إلى ذلك لا يطلب منهم العمل وفق مواعيد نهائية تعسفية.

الأمر المثالي أن يدرك الطالب سياق المهمة على أنه واقعي، مثل إصدار صحيفة مدرسية أو امتحان طويل عسير، كما في حالة إجراء اختبار في مقرر مدخل إلى العلوم الطبيعية، الذي يمتد أياماً. حيث يقوم الطلاب بتحليل كيماوي لخليط شبيه بالطين من المواد الصلبة والسائلة المجهولة كما في اختبارات محاكاة عالم الواقع للتحليل الكيميائي.

ولئن تكن المهام الأصيلة الموثوقة تتسم بالوضوح فيما يتعلق بما سيقوم به الطالب ومعيار الحكم على الأداء، فإن المهام لا تستدعي تدريباً قاسياً أو إجراءات أو وصفات، بل إنها على العكس من ذلك، تجيز الطرق البديلة للاستجابة وتسمح بطرق مختلفة (للعرض) لإعلان تفسيراتهم وحلولهم على الملأ.

تؤدي الأدوار والنشاطات المشتركة في الحياة المهنية مهمة «المقطع الأساسي» لتصميم اختبار. ويقترح غرانت ويغنز، مثلاً، سؤال الطلاب تنفيذ مهمة تتصل بدور قيم المتحف بالطلب إليهم تصميم معرض ذي موضوع معين

أو منافسة آخرين في وضع إعلان عن منحة دراسية معينة[21]. ويقدم ويغنز نماذج عن المشكلات التي تواجه المهندسين فيعرض مهمات تقتضي من الطلاب المنافسة والعمل على تلبية المواصفات أو تصميم وبناء منجنيق أو دار لحفظ النباتات المجففة. ويمكن أن تشمل الصور الأخرى للمهمات الأصلية حملات دعائية لأحد المنتجات؛ وتصميم غلاف كتاب؛ أو تطوير كتيب عن السياحة، بما يشمل البحث في التكاليف ومعلومات أخرى تعنى بالنقليات والإقامة من نظام حجز عن طريق الحاسوب.

تعتبر الأسباب التي أدت للانتقال إلى التقدير الأصيل موضوعاً يهتم به العاملون في المنهاج. والتقدير الأصيل الذي يجمع بين التقويم وسياق التعليم، هو في بعضه رد فعل على إسراف حركة الإصلاح التي ظهرت في عقد الثمانينيات من القرن العشرين. وكما ورد في الفصل الثامن، فلم يكن بالإمكان تلبية المطالبة بوضع معايير أعلى من جانب أصحاب القرار بإجازة الاختبار رسمياً واعتماد اختبارات أشد صعوبة. فقد كان الأمر يحتاج إلى تحسين التعلم والتعليم. والتقدير الأصيل يتيح للمعلمين الفرصة لعرض طرائق جديدة فقي التعليم والتقدير تحبذ الاستكشاف والبحث وقيام الطالب بإنتاج المعرفة.

ومن الأسباب الأخرى تأثير نتائج البحوث: (1) تشير دراسات الوعي بعمليات المعرفة حول التقدير الصحيح إلى أهمية سيطرة المتعلمين على تفكيرهم الخاص؛ (2) أظهرت دراسات الاستيعاب أن التلاعب بالصيغ والتعلم الغامض للمعلومات لا يؤديان إلى الفهم وتطبيق المبادئ؛ (3) الدراسات التي تدور حول المعرفة الظرفية تكشف أن الاختبارات ذات الشبه الضئيل بالحياة حصيلتها درجات ليس لها إلا قيمة تنبئيه ضئيلة من حيث صلتها بالحياة اليومية؛ (4) تعزز الدراسات المعرفية قيمة النشاطات الكلية حيث أقام الطلاب معان شخصية في أوضاع معقدة وشاركوا فيها عوضاً عن نشاطات تتبع تسلسلاً ضيقاً من الوقائع إلى المفاهيم، ومن المفاهيم إلى حل المشكلات. وباختصار فان وضع خارطة

المخرجات التعليمية ذات القيمة، مثل القدرة على التواصل والتعاون، والابتكار وحل المشكلات المعقدة لا يمكن ترجمتها إلى بنود اختبار موضوعي بالورقة والقلم.

ولكن هناك مع ذلك قضايا مدار خلاف في موضوع التقدير الأصيل. فثمة قلق من أن الدليل على قدرة الطالب على أداء مهمة قد لا تمثل بصورة مناسبة القدرات اللازمة لأداء مهمات أخرى تنتمي إلى مجال واسع الدلالة (ضعف القابلية على التعميم). كذلك فإن مواجهة التحدي بتطوير محك للحكم على الأداء مسألة هامة. وجدير بالذكر أن مشكلة وضع قاعدة للأداء المقبول تتضمن تحديد التطوير المناسب والمفيد في وصف نقاط القوة ونقاط الضعف.

تشكل التكاليف والجوانب العملية أسباباً إضافية للاهتمام. فبالرغم من أن ثمة اهتماماً بمشاركة المعلمين في مهمات تغطي المناطق المدرسية فإن تعاون مجموعات المعلمين عبر الانترنت يطغى عليه البطء. وعلى العموم يقوم بإعداد المهمة فرق تتألف من معلمين يحددون الأفكار الرئيسة في كل مجال ويبتكرون مهمات سوف تحفز الطلاب، وتحديد معايير الدرجات. ويمكن للطلاب المشاركة في توضيح المهام.

ولعل أشد جانب مثير للجدل في الاختبار الصحيح سياسي. ذلك أن الاختبارات التقليدية وسائل لسيطرة الهيئات الحكومية والتربوية التي تسعى لتحديد ما سيتم اعتباره معرفة. والمعتاد أن هذه السلطات تعزز المعرفة الخاملة وإعادة إنتاج المعرفة ـ ولكن الاختبار الصحيح، على العكس من ذلك، إذ يأخذ في الاعتبار المعايير المحلية ويشدد على المعرفة التي تستخدم في العمل ـ الخبرة مما يشجع المتعلمين على ابتكار حلول وتفسيرات جديدة. فإلى أي مدى ستمضي الجماعات الرسمية في السماح للمعلمين والطلاب بإحلال تقديرات الأداء محل الاختيارات المعيارية التقليدية وصنع قرارات المهام الصعبة التي تنطوي على عقوبات ومكافآت على أساس نتائج الاختبار؟ وما هي العملة التقويمية التي ستكون مقبولة في العالم السياسي؟

التقويم باعتباره تعلماً

بين بول بلاك وديلان وليم كيفية تحسين تقويم الأداء في قاعة الصف بحيث لا يكون اختباراً لما تعلمه الطلاب (تقويم تراكمي) بل يكون على العكس من ذلك جزءاً مكملاً من عملية التعلم (تقويم تكويني[22]). ويزعم هؤلاء المقومون الخبيرون أن لممارسات التقدير أو التقويم التقليدية داخل الصف، مثل التصحيح ووضع الدرجة ورعاية المنافسة وتحديد الرتب آثاراً سلبية. وما الوصف السيء الذي يلصق بالطلاب بأنهم يفتقرون للمقدرة ويقلل من قيمة الجهد، إلا مثالاً واحداً على ذلك.

ولكن التقدير من حيث كونه عملية تعلم يتألف على العكس من ذلك من ممارسات تحسن التعلم والأداء وتشمل هذه الممارسات تشجيع الطلاب على التفكير في عملهم وتتيح لهم مزيداً من الوقت لكي يعملوا في مجموعات صغيرة مع أقرانهم حيث يساعد كل منهم الآخر في مهمات واضحة ويتشاطرون المعرفة ووجهات النظر، كما يساعدون بعضهم بعضاً في تحسين الأداء. وقد يعمل كل منهم بمفرده، بادئ الأمر، ثم يشاركون أقرانهم في العمل والأفكار. وما المشكلات الهامة والحوار والاستعداد لاستقصاء أسئلة «خاطئة» و«غبية» سوى مظاهر للتقدير في التعلم.

والتغذية الراجعة التي يتلقاها الطالب من المعلم والأقران ليست «درجة» أو نقاطاً، وإنما هي تعليق ـ طريقة للإعلام عما تم انجازه وما يتوجب على الطالب القيام به فيما بعد؛ إنها خطة عمل ترفد بمؤازرة مناسبة.

لا تكمن بؤرة الاهتمام في عملية التقويم في المقارنة بين طالب وآخر. فمعايير تقويم الانجاز معروفة للجميع، ومن المفيد إبراز المعيار بالأمثلة وعرض النماذج. والعمل جار الآن لتطوير الأدوات التي يقوم الطلاب بوساطتها بالإدراك الدقيق للمعرفة من أجل التأمل في أبحاثهم. وتبين هذه الأدوات الآثار الايجابية،

وخاصة بما يتصل بالطلاب ذوي الإنجاز المتدني[23]. يوضح الجدول 9-1 الفارق بين التقويم التراكمي من جانب أولئك الذين خارج قاعة الصف والأساليب التي يحدد بها المعلمون والطلاب تقدم تعلم الطالب.

تقنيات جمع البيانات

وضع نيوتن إس. متفيسيل ووليم بي. مايكل قائمة بمقاييس متعددة المحكات لتقويم البرامج المدرسية لا تعدو كونها طرفاً مسحية قديمة ولكنها مفيدة في جمع المعلومات[24]. وثمة فئة من المؤشرات على تغير المتعلمين وتشمل أدوات عارضة وأساليب للإجابة المختصرة، والمقابلات، وتسمية الأقران، والمؤشرات الاجتماعية، والاستبانات، ومقاييس التقويم الذاتي، والأدوات الاسقاطية ومقاييس التباين اللغوي. كذلك يصف المؤلفان الأساليب العديدة في تقويم أثر البرامج دون التأثير في النتائج. تسمى هذه الأساليب إجراءات متحفظة؛

الجدول 9-1 اختبار للخارجيين مقابل اختبار التعلم في قاعة الصف

تقويم تراكمي خارجي	تقويم تكويني داخلي
الغاية	**الغاية**
المحاسبة/المسؤولية	تعلم الطالب
تحديد الرتب	معرفة كيف يتم التحسن
امتلاك محتوى مقرر	
المقاييس	**المقاييس**
اختبارات معيارية	عمل الطالب
اختبارات من الكتاب المدرسي	ملاحظات أو مقابلات
مؤشرات تحديد المستوى	مشاريع

المحكات الخارجية	المحكات الداخلية
مستوى الكفاية، علامات النجاح الصفوف	محك أنشأه الطلاب ومستخدم في الحكم على العمل
تقويم معياري المرجع	تقويم محكي المرجع
جهد مستقل	مشاركة جماعية
تغذية راجعة	تغذية راجعة
متأخرة	فورية
درجة	ما تم تحقيقه
مرتبة	تأمل
	كيفية التحسين
الحضور واستخدام المعطيات	الحضور واستخدام المعطيات
معلم وأصحاب سلطة من خارج غرفة الصف	طالب، معلم، أهل
الذين يتخذون القرارات في تحديد مكان الطالب	يفيدون في التشخيص وتشكيل خطط عمل
انتقاء مجالات تحسين المدرسة	خارطة التقدم للمدرسة والفرد.

وتشمل الاهتمام بالغياب، وسجلات الحوادث، والمواعيد، والمهمات، والقصص المكتوبة، والمكافآت واستخدام الكتب، ودراسة تاريخ الحالة، والعقوبات المسلكية والتسرب من المدرسة، والنشاطات التطوعية.

وكما سبقت الإشارة في المناقشة السابقة حول الاختبار الصحيح، كذلك يمكن ابتكار مؤشرات إذا كان ثمة أشخاص يتجاوز فكرهم الاختبارات الرسمية. ومن المؤشرات المفيدة الأخرى (1) نتاج المتعلمين مثل المؤلفات الموسيقية، والرسم، والإنشاءات؛ (2) التقارير الذاتية للمتعلم عن تفضيلاته

واهتماماته؛ (3) ما قدمه المتعلمون من حلول للمشكلات، وسلوكهم في النقاش ومشاركتهم في الألعاب ذات الطابع البدني والرقص. وإن استخدام حقيبة (سجل) ـ الطالب حيث يحتفظ المعلم والطالب بسجل بالعمل وتأملات تفيد بقصة تعلم الطالب تعد مثالاً جيداً. وحري بالمعلم أو المقوم استخدام قائمة رصد إلى جانب هذه الأساليب بما ينص على مواد العرض التي يقدمها الطالب والصفات التي ينبغي أن تتوفر بنتاج الطالب.

لقد كتب مايكل باتن عن الأساليب التي يمكن أن يقترب بها المقوم من الطلاب والأوضاع التي يجري تقويمها بغرض فهم المنهاج كما يخبره الطلاب[25]. وآراؤه في الملاحظة والمقابلات واسعة وتتفق مع الآراء التعددية. وفي هذا يشدد باتن على أهمية فهم وجهة نظر الآخرين وتجاربهم. فهو يعتقد، مثلاً، أن المقومين بحكم شخصيتهم واهتماماتهم الخاصة أشد عناية ببعض الناس من عنايتهم ببعضهم الآخر. فقد تعيق المحاباة المراقب من التصرف بشكل طبيعي والاندماج في البرنامج. وعلى المقوم، من حيث كونه ملاحظاً، أن يصدر حكمه في أمر العلاقات الشخصية ومصلحة الجماعة، دون أن يفقد منظور أو تجربة الطلاب الذين صلة المقوم بهم أقل مباشرة. وبالمثل كان باتون في المقابلات، معارضاً لقيام المشاركون بجعل معرفتهم وتجربتهم ومشاعرهم تناسب المقولات التي يأخذ بها المقوم. وبدلاً من ذلك يرى أنه حري بالمقوم أن يضع الإطار لفهم المستجيبين للبرنامج، وألا يسألهم: «كم أنتم راضون عن البرنامج؟»، وإنما «ما رأيكم في البرنامج؟».

قياس العاطفة

لئن كان تقدير العاطفة، نشاطاً موضع جدل، فإنه يحظى مع ذلك باهتمام متزايد. وهناك أساليب خاصة تستخدم في هذه المهمة، لأنه من المعتقد أن الأشخاص يرجح بهم أن «يموهوا» استجاباتهم التي تتصل بمواقفهم. ولذلك نجد الناس يلجؤون إلى الخداع في كثير من الأحيان بحيث لا يدري المتعلمون الغاية

من البحث أو من كونهم موضوعاً للملاحظة. فقد يُسأل الطالب، مثلاً، التعليق على عدد من الأوضاع الافتراضية، وواحد منها فقط يعنى به الممتَحِن، إذ يُسأل الممتحِن: «هل كنت تصطحب معك ضيفاً من مدينة أخرى إلى السوق، أو دار السينما، أو المدرسة، أو المكتبة، أو المصرف؟» فإذا كان الجواب المدرسة، فالمفترض عندئذٍ أن المستجيب ينزع إلى تقدير تلك المؤسسة. وهناك طريقة أقل منها مباشرة وتعتمد على استخدام وسائل نظرية واستنتاجية عالية المستوى. فقد يسأل الممتحِن: «هل تقبل بالقيام بدور الشرير في مسرحية؟» أو «أي الأسماء التالية (من بينها اسم المستجيب نفسه) يحلو لك؟» (يستنتج من الجواب أن الطلاب الذين مفهوم الذات لديهم عال، يقبلون بكل دور ويحلو لهم اسمهم الشخصي. ويتم تدبير الأوضاع أحياناً، وتفسر ردود فعل الطلاب على نحو يشير إلى مواقف معينة. وقد يقوم الطلاب الملاحظون بجمع البيانات دون إقحام أنفسهم فيها. ثم يقومون بوضع تقرير عن ملاحظاتهم ويأخذون تسجيلات صوتية لنقاشات جماعة صغيرة من الطلاب لتحليلها فيما بعد.

ويحدث أحياناً أن يعرض للطلاب أساليب للإجابة على نحو يجعل أسماءهم مغفلة. ففي تقويم الآثار الانفعالية للمنهاج ليس من الضروري تعيين الطلاب. وفي هذا ليس لأحد سوى شخص واحد أن يعلم بالأثر الذي يحدثه المنهاج لدى الطلاب كمجموعة. ثم إن القياسات أو الدرجات المتحققة بأدق وسائل الاستنتاج لا يتوفر فيها الثقة الكافية للقيام بتوقعات حول الطلاب بشكل فردي.

وقد يستخدم المقومون، في سعيهم لتحسين مصداقية النتائج التي توصلوا إليها، التثليث، (استخدام ثلاثة مقاييس مختلفة لكن تعمل معاً). فإذا كشفت هذه المقاييس الثلاثة عن سلوك متماثل زادت الثقة بصحة اكتشافاتهم. كذلك يعتقد بان الوسائل المطورة محلياً أصدق حين تتطابق الدرجات التي يضعها شخصين أو أكثر لنفس الاستجابة الصادرة من أحد الطلاب وحين تكون عدة عينات من سلوك الطالب متسقة.

اختيار العينة

إن اختيار العينة هو ممارسة الاستدلال على وضع تعليمي استناداً إلى استجابات من أشخاص أو مهام معينة تمثل الحالة. وقد قال جيمس بوفام: «إن عملية اختيار العينة يجب أن تجعل قيم الاسكوتلندي تهتز. إنها قيم شديدة الاقتصاد[26]». واختيار العينة يعد موضوعاً مثيراً للجدل، لأنه في الأساس مفروض أحياناً في أوضاع غير ملائمة. فعندما يتقرر تصنيف الطلاب على أساس تحقيقهم النسبي للأغراض العامة، فليس من المناسب تقويم طلاب معينين وحسب، ولا هو بالأمر الصحيح معاينة بعض الطلاب في مجموعة محددة من الأهداف بينما يجري معاينة آخرين وفق مجموعة أخرى من الأهداف.

يستخدم الإداريون بحق، العينات حين يقدرون ردود الفعل النموذجية لدى الطلاب من بضعة أمثلة من سلوكهم. فليس من الضروري جمع كافة الموضوعات التي كتبها الطلاب للحكم على مقدرتهم في الكتابة. فهنا يكفي المعلم أن يطلع على بعض النماذج فقط ـ ربما يكفيه موضوع واحد في مطلع السنة الدراسية وآخر في نهايتها ـ لإظهار التغير، إن تحقق ذلك، نتيجة عملية التدريس. كذلك لتحديد معرفة الطالب في إحدى المواد ليس من الضروري أن يجيب الطالب عن كل البنود التي تتضمنها هذه المعرفة. بل حسب المعلم طلب نموذج مما يتضمنه الموضوع ليستدل على وضع الطالب. ولمعرفة إن كان الطالب قادراً على تسمية كافة حروف الهجاء، حسب المرء أن يعرض خمسة حروف عشوائياً ثم يسأل الطالب أن يسميها. فالإجابات تشير إلى القدرة على ذكر مجموع حروف الهجاء. فإذا كانت تسمية الحروف الخمسة صحيحة فالأرجح أن يستطيع الطفل ذكر الحروف جميعها. أما إذا لم يستطع الطفل تسمية حرف أو أكثر فالواضح عندئذ أن الهدف لم يتحقق بعد. كذلك فإن الجدل يدور حول مسألة اختيار العينة بسبب من انشغال المعلمين بأمور لا تتفق مع العينات. فإذا أشارت العينة بأن الطفل عاجز عن تسمية حروف الهجاء كلها فحري بالمعلم عندئذ أن يسعى إلى معرفة أي من الحروف ينبغي تعليمه إياه على وجه التحديد. وطريقة اختيار العينة ليس من المرجح أن تكشف هذه المعلومات.

وقد ينشب الخلاف أيضاً بين المشرعين وأولئك الذين يريدون تسجيل انجاز كل طالب والمقومين الذي يؤثرون استخدام أسلوب مثل مصفوفة العينات لتحديد آثار برنامج معين. وفي هذا الأسلوب يطلب من طلاب جرى اختيارهم عشوائياً الإجابة عن بنود اختبار تم انتقاؤها عشوائياً وتقيس أهدافاً مختلفة. وهكذا يؤدي طلاب مختلفين اختبارات مختلفة. ولكن مزايا هكذا أسلوب عديدة: تقليص الوقت الذي يصرفه الطالب للإجابة على الاختبار، والحصول على معلومات عن معرفة المتعلم بأهداف كثيرة، وتقليص توجس الطالب بسبب عدم المقارنة بين المتحَنين. إلا أن ما يؤخذ على طريقة الحصول على العينة أنها لا تخبرنا عن موقف الشخص من كافة الأهداف الموضوعة. ولكن ثانية ليس من الضروري، الحصول على ما ينبئ بالقدرات ضمن مجموعة من الطلاب.

مخاطر إجراء التقويم التقليدي

حدد دونالد هورست وزملاؤه في مؤسسة البحث RMC Research Corporation 12 خطراً عند إجراء عمليات التقويم. وكل واحد منها يجعل من الصعب معرفة إن كان الطلاب سيعملون على نحو أفضل في برنامج معين مما كانوا يعملون بدونه.

1- استخدام الدرجات المكافئة للرتب. ينبغي ألا تستخدم الدرجات المكافئة للرتب في برامج التقويم. ذلك أن هذا المفهوم مضلل؛ فالدرجة 7 المكافئة للمرتبة التي يحصل عليها المصنفون في المرتبة الخامسة في اختبار الرياضيات لا تعني أنهم متمكنون من المرتبتين السادسة والسابعة في الرياضيات. بل إن هكذا درجات لا تشكل ميزانا تتوزع فيه الفئات بصورة متساوية، وبالتالي يصعب بلوغ متوسط الدرجة. فالإجراءات التي تتبع للحصول على مثل هذه الدرجات يجعلها أدنى مما يجب في فصل الخريف الدراسي وعالية جداً في الربيع.

2- استخدام الزيادة في الدرجات. لقد استخدمت الزيادة في الدرجات لتعديل الفروق ما بين درجات الاختبارات القبلية لمجموعات المعالجة والمقارنة. ومن الخطأ استخدام هذه الدرجات بهذه الطريقة، لأن من شأن الزيادة في الدرجات الخام (درجات الاختبار البعدي مطروحاً منها درجات الاختبار القبلي) أن تضخم قياس الأداء في الاختبار البعدي لمجموعة أضعف في البداية. وبذلك فإن التلاميذ الذين كانوا ينالون أدنى الدرجات في البداية يكون لديهم أعظم الفرص ليبرزوا في الاختبار التالي.

3- استخدام مقارنات مجموعة معيارية مع مواعيد اختبار غير مناسبة. تختل صورة تأثير برنامج معين حين لا يجري اختبار تلاميذ برنامج جديد خلال أسابيع قليلة من اختبارات المجموعة المعيارية. وقد يجمع مطورو الاختبار المعياري درجات الأداء في شهر مايو بغرض الحصول على معيار للاختبار. بيد أنه إذا أجرت هيئة المدرسين الاختبار في شهر آخر فقد يرجع الاختلاف إلى موعد الاختبار وليس إلى البرنامج.

4- استخدام مستويات اختبار غير مناسبة. تقسم الاختبارات القياسية معيارية المرجع إلى مستويات تغطي صفوفاً مختلفة. وقد يكون مستوى الاختبار أسهل أو أصعب مما ينبغي، وبالتالي يفشل في توفير قياس صادق للانجاز. ولربما ميز الاختبار بكفاءة بين المجموعات عند أحد طرفي الميزان. ومثل هذه التأثيرات قد تحدث أيضاً عند استخدام اختبارات محكية المرجع. لذلك يجب اختيار الاختبارات اعتماداً على مستوى تحصيل الطلاب، وليس على أساس صفوفهم في المدرسة.

5- الافتقار إلى درجات الاختبارات القبلية والبعدية لكل مشارك في المعالجة. إن المجموعة النهائية للطلاب الذين خضعوا للاختبار البعدي لا تتألف عادة من نفس الطلاب الذين خضعوا للاختبار القبلي. فاستبعاد

علامات المنسحبين من الاختبار البعدي قد يرفع كثيراً علامات الاختبار البعدي. وحري باستنتاجات تقرير البرنامج أن تعتمد على أساس أداء الطلاب الذين لديهم علامات الاختبارين القبلي والبعدي. كذلك ينبغي ذكر أسباب الفشل.

6- استخدام مجموعات معالجة غير قابلة للمقارنة في المقارنة. ينبغي توزيع الطلاب إلى مجموعات بصورة عشوائية. وإذ لم يتم ذلك، فقد يكون أداء الطالب في برنامج خاص أفضل أو أسوأ من أولئك الذين ينتسبون إلى برامج أخرى، لأنهم كانوا مختلفين منذ البداية.

7- استخدام درجات الاختبار القبلي لاختيار المشاركين في البرنامج. يبدو أن المجموعات التي تحصل على درجات متدنية في الاختبار القبلي تتعلم من برنامج خاص أكثر مما تفعل في الواقع، وذلك بسبب ظاهرة تعرف بالارتداد أو الانحدار نحو الوسط مما يحجب الطلاب الذين كسبوا الدرجات العالية.

8- استخدام مجموعات مقارنة غير متماثلة. يكون الإجراء السليم في المقارنة بين الجماعات المتماثلة بانتقاء مجموعات كل واحدة تتكون من تلميذين متماثلين ثم وضع أحد التلميذين عشوائياً ضمن جماعة معالجة أو مقارنة. فإذا شئت، مثلاً، ضبط العمر فعليك أن تختار عندئذٍ تلميذين متساويين في العمر. يجب أن يتمتع الاثنان بالمساواة من حيث الفرص في المعاملة. وألا تتعمد وضع أحد العضوين في جماعة معينة.

9- الإهمال في إدارة الاختبارات. ينبغي أن ينجز الطلاب من مجموعتي المعالجة والمقارنة الاختبارين القبلي والبعدي معاً. فالمشكلات تظهر حين تتم إدارة الاختبارين بشكل متناقض للمجموعتين. فإذا نشأ اضطراب في وضع ما وكان ثمة معلم مختلف حاضراً فقد تأتي النتائج مختلفة.

10- الافتراض بان الزيادة في التحصيل مردها المعالجة وحسب. فقد تكون تأثيرات هاوثورن ـ «معالجات» غير معترف بها، مثل أثر الابتداع ـ السبب في هذه الزيادة. فينبغي دراسة فرضيات مناقضة ولكنها محتملة باعتبارها تنطوي على تقديم تفسير.

11- استخدام اختبارات قبلية وبعدية غير متكافئة. بالرغم من أن جداول التحويل تتيح تصويب الدرجات في أحد الاختبارات إلى ما يعادلها في اختبارات أخرى فإنه من الأفضل استخدام المستوى ذاته في الاختبارات القبلية والبعدية. ومن الممكن في كثير من الأحيان استخدام اختبارات متطابقة في الاختبارين القبلي والبعدي. ولكن غني عن القول أن ذلك لا يكفي إذا كان المعلمون يدرسون من أجل الاختبار وإذا كان ثمة احتمال بأن يؤدي ذلك إلى تأثير التدريب.

12- استخدام صيغ غير مناسبة لتقدير درجات الاختبار البعدي. إن الصيغ التي تحسب درجات الاختبار البعدي المتوقعة من حاصل الذكاء أو معدل الدرجات المكافئة للصف تفتقر للدقة. بينما الدرجات الفعلية للاختبار البعدي لجماعات المعالجة والمقارنة توفر أساساً أفضل لتقويم تأثيرات المعالجة[27].

التقدير ذو القيمة المضافة

يقتضي قانون عدم ترك أي طفل [دون تعليم] لعام 2001 أن تقدم المدارس والمناطق والولايات تقريراً بالنسبة المئوية لدرجات الطلاب في «معدل الكفاءة Prfiliency Level» أو على مستوى أعلى في الاختبارات المعيارية. وهذا الشرط يجعل من التقدير ذو القيمة المضافة أداة يمكن الإفادة منها. ذلك أنه محاولة لاكتشاف مقدار القيمة التي تضيفها المدرسة إلى التقدم العلمي للطالب على امتداد فترة من الزمن. ثم تستخدم النتائج في الحكم على المدرسة والمعلم

والطالب. إنه جهد لاستخدام درجات الاختبار كأساس لتحديد المستوى الراهن للطالب في مجال علمي معين، ومن هذه الدرجة يتم تحديد معدل النمو المتوقع خلال فترة معينة من الزمن. ويجري تسجيل قياس الأداء على المستويين الابتدائي والثانوي فضلاً عن الدرجات المتراكمة لمعلمين معينين، وموضوعات ومدارس معينة. وتكشف مراجعة درجات الاختبار (المعطيات) أين ينبغي العمل لتحسين المدارس والمعلمين. وعليه يجري وضع الخطط لمعالجة «مراكز المتاعب».

هناك بعض الاختلاف في منهجية القيمة المضافة: (1) نموذج الانحدار البسيط الذي يتنبأ بالأداء المتوقع لكل طالب بالاستناد إلى الإنجاز المتحقق سابقاً وعدم الأخذ بعوامل أخرى في الحسبان. (2) نماذج متعددة المستويات التي تحاول ضبط السمات التي تغلب على الفرد والمدرسة: عدد محدود من الناطقين بالإنكليزية، الغياب، تنقلات الطلاب، النوع، الوضع الاقتصادي، الانتماء إلى جماعات فرعية صغيرة.

تستخدم معظم المناطق النموذج البسيط وتعمد إلى المقارنة بين المدارس من حيث النسبة المئوية للطلاب في الأرباع العليا والوسطى والدنيا. وتتألف التغذية الراجعة للنتائج الموجهة إلى المدرسة من "لقطة" عن الأداء والوضع النسبي للمدرسة. أما اللقطة أو اللمحة الموجزة فيمكن أن تكون أساساً للتحليل حيث الحاجة إلى التغيير وتطوير خطة العمل لإجراء التحسين.

ومع أن طريقة القيمة المضافة أفضل من استخدام نتائج الاختبار الخام، إلا أن ثمة أسباباً تحمل على القلق حيالها وعواقبها:

- الأهداف الأكاديمية (نسبة مئوية مطلوبة على مقياس مستوى الكفاءة) الموضوعة من مسؤولين رسميين غير واقعية.
- المنهاج يضيق حيث تركز المدرسة والمعلم على مجالات الموضوعات التي سيجري اختبارها.

- يمضي المعلمون وقتاً في التدريب على الاختبار عوضاً عن إغناء التعلم، كذلك يولي المعلمون اهتماماً كبيراً للطلاب الوسط حيث يكون التغير في العلامات قابلاً للمعالجة.
- تتميز المدارس التي تضم عدداً كبيراً من الطلاب ذوي المقدرة العالية في البداية، لكنها تعاني مع الزمن صعوبات في إثبات قدرتها على النمو.
- تنزع الدرجات إلى بلوغ مرحلة الاستواء.
- ثمة نتائج هامة كثيرة من التعليم المدرسي لا يتم قياسها.
- كثيراً ما يتم تجاهل العوامل الأخرى غير ما تم تحصيله في السابق كأساس للتنبؤ.
- القابلية للتفاوت في الأداء تجاه الموضوعات لا يتم الاعتراف بها دوماً.
- تقدير الانجاز والتخطيط لاحقاً يضيفان إلى المعلم أعباء كثيرة.
- تثير الأعداد الصغيرة في المجموعات الفرعية أو المدارس الصغيرة مشكلة بالنسبة لاختيار العينات مما يؤثر في الثبات ويجعل من الصعب الثقة بأن الذين في عام دراسي معين يأتون من نفس المجتمع الأصلي للعينة الذي يأتي منه أعضاء الصف التالي.

تحاول انكلترا، ذات التاريخ الأطول في التعامل مع التقدير ذو القيمة المضافة، التغلب على بعض أسباب القلق بما تقترحه على المدارس أن (آ) تحدد أهدافها الأكاديمية على أساس أداء الطالب والأخذ بعين الاعتبار أشكال التفاوت بين المدارس، و (ب) التشديد أكثر على تقدير المعلم لتقدم الطالب في قاعة الصف. وباختصار، استخدام التقويم التكويني في التعلم والمحاسبة[28].

ملاحظات ختامية

لا يحقق التقويم وعده إذا لم يتم استخلاص النتائج من المعطيات والأخذ بها عند تعديل المنهاج. فالنظر إلى درجات الاختبار ثم وضعها في مصنفات

وتجاهلها يجعل عملية التقويم موضع استهزاء، وإن كان من المسلم به أن التقويم يخدم أهدافاً غير تلك التي يقصدها المنهاج. ومن الجدير عندئذٍ اعتماد التقويم بالإجماع لأنه أساس لازم في طلب الأموال أو طمأنة الجمهور إلى أن المدرسة تؤدي واجبها على ما يرام. بيد أن أحد الأغراض الواضحة لاستخدام المعطيات إنما هو تحسين المنهاج. ولذلك فإن بعض المدارس لديها الآن مجموعات تختص بالمنهاج تتولى دراسة النتائج التي تم التوصل إليها ثم وضع الخطط على مستوى المدرسة ككل وكل معلم على حدة.

وتلخص الدرجات أو المصطلحات الوضعية أداء المتعلم وتمنح مجموعات الدراسة الفرصة لرؤية نقاط القوة والضعف في برامجهم. وتكشف التحليلات التي تتم لمجموعات مختلفة من الطلاب كيف يخدم البرنامج الجماعات الفرعية البارزة من الطلاب، مثل المعوقين جسدياً. أو كيفية المقارنة بين الجماعات المختلفة. أما المعلمون فيحاولون التيقن من المعطيات ما يحتاج إليه كل طالب بمفرده. ويصبح تشخيص الحاجات أساساً لتقديم المعونة الشخصية. كذلك تناقش مجموعات الدراسة مصادر قوة المنهاج وضعفه. ويحاول أعضاء هذه المجموعات تفسير النتائج المترتبة على توافر فرص تعلمية معينة، والوقت اللازم لبلوغ هدف معين، وترتيب النشاطات والموضوعات، وأنواع الاستجابات التي تبدر عن المتعلمين ومقدار تكرارها وأنماط التصنيف واستخدام المكان والتفاعل مع الكبار. ثم يكون التحقق من التفسيرات بتحديد ما إذا كانت المعطيات كافة تؤدي إلى الاستنتاج ذاته. ويجري عندئذٍ وضع الخطط لتعديل المنهاج في ضوء ما لوحظ من قصور وأسباب هذا القصور.

ويمكن استخدام نتائج التقويم بالإجماع بطريقتين على الأقل. فأولاً يمكن استخدام هذه النتائج لتدعيم الغايات ـ أي اختيار معايير قوية بذاتها. كذلك يمكن أن تصبح النتائج الأساس لاتخاذ قرار بشأن أهداف تعليمية جديدة يقصد بها تلبية الحاجات التي تكشفت. وإذا أدى تقويم برنامج أو فرصة تعلمية معينة

إلى اختيار أهداف أشد أهمية من المقصودة في الأصل فإن التقويم يكون ذا قيمة. وقد قال ديوي: «ليس هناك مجموعة نهائية من الأهداف حتى ولو في هذا الوقت أو مؤقتاً. إن كل يوم من التعليم حري به أن يتيح للمعلم أن يعمل تنقيحاً وإجادة في ناحية ما في أهداف سبق التوصل إليها في عمل سابق[29]».

ويمكن استخدام النتائج كذلك في تنقيح الوسائل. فقد تنفع هذه الوسائل بأن تكون دليلاً إلى الحاجة إلى فرص تعلمية وترتيبات قد تغدو علاجاً لنواقص في المنهاج. ومؤدى القول أن التقويم يشير إلى إجابات ويرشد المرء عند اختيار مادة، أو إجراءات، أو أنماط تنظيمية جديدة. وبالمقابل لابد من تجربة هذه الابتكارات وتقويم نتائجها. وباختصار، ليس التقويم إلا جزءاً من دورة مستمرة.

يتوافق التقويم التعددي، وخاصة البحث النقدي والتقدير الأصيل، مع ارتفاع المهنية والمدرسة بوصفها محور التقويم المركز. وعلى ذلك تكتسب المسؤولية والتعلم والتغيير شأناً أعظم من مسؤولية سجل الدرجات. ويشمل مثل هذا التقويم المعلمين والطلاب والإداريين، والأهل وأعضاء المجتمع المحلي، وربما شمل باحثاً من الجامعة أيضاً. وفيما ينشغل المشاركون بقضايا المنهاج كالمحتوى والأهداف، وفرص التعلم والتصنيف، تجدهم ينشئون وعياً جديداً ومعرفة وقيماً، على الأقل إن انشغلوا بالبحث عن أفعال وحاولوا الإجابة على الأسئلة الحيوية التي يطرحها سيروتنيك. وتشمل شروط البحث النقدي توافر الثقة بين المشاركين واستيعاب (فهم) الواحد للآخر، والمشاركة في المشاعر والملاحظة والتفسيرات. ففي عملية التقويم نجد كل بيان قابلاً للنقاش. وتقويم البيان يعتمد على قوة البرهان والحجج المؤيدة وحسب. كذلك تخضع كل ممارسات المنهاج للسؤال ومعاينة نتائجها. بل إن التقويم النقدي "العميق" يجيز تقويم بنية المدرسة المعيارية وفيه يجري تقويم القيم المحلية في ضوء القيم الأوسع التي تعنى بالحياة الإنسانية. لذلك ينبغي ألا يتم إهمال صلة التقويم النقدي العميق بقضية تقويم الأداء الإنساني الأصيل.

أسئلة

1- كيف تستجيب. إذا واجهت الاختيار بين الحصول على معطيات هامة تتصل بالمتعلم بالخداع أو الحصول على معطيات أقل أهمية بطريقة صريحة مباشرة؟

2- ما الذي يكشف بصورة أفضل تقدم الطالب (1) منتجات من عمل المتعلمين، (ب) تقارير ذاتية، (ج) ملاحظة الطلاب الآخرين؟

3- قارن بين الاختبارات المعيارية المرجع وتلك المحكية المرجع من حيث الغاية والبناء.

4- فكر في فرصة تعلمية قد تختارها للمتعلمين (لعبة تعليمية، أو درس، أو زيارة ميدانية، أو تجربة أو مقال في كتاب مدرسي، أو قصة). ثم بين ما يمكن أن تفعله لترى إن كانت هذه الفرصة قد أتت بالنتائج المقصودة أو غير المتوقعة.

5- معيار من ينبغي استخدامه في تقويم وضع معروف لديك: الخبراء، المشاركون أم أولئك الذين تأثروا به؟ فسر إجابتك.

6- ناقش نقاط القوة والضعف في كل من الأهداف التقويمية والمقاربات المرافقة لها:

الغاية	المنهجية
قياس تقدم الطالب	حدد الكسب باختبار معياري لتتبين كيف يكون أداء الطلاب في مهام من عالم الواقع وتستدعي استجابات بديلة.
حل أزمات المنهاج وزيادة الإدراك بالمدرسة باعتبارها مؤسسة شرعية	لجنة الشريط الأزرق

	تحليل سجلات الطالب على مدى فترة من الزمن
اتخاذ قرارات عقلانية تتصل بالمنهاج	بحث نقدي
مساعدة الطلاب على التعلم	تتعاون المحكات التي تضعها مجموعات صغيرة في ما بينها لتحقيق المحكات في مراحل من عملهم.

بحوث استراتيجية مقترحة

استخدام التقويم التكويني في قاعة الصف في أغراض المحاسبة

إننا معتادون مشاهدة كيف يمكن للتقويمات الخارجية مثل اختبار المهام الصعبة أن تكون دعوة للصحوة لتحسين التعليم، ولكن كيف يمكن للتقويمات الداخلية لمصلحة تعلم الطالب أن توفر للمدرسة والآخرين معطيات تفيد بحصول التقدم الحقيقي؟ اجمع شواهد من المعلمين تبين كيف يتقدم طلابهم كما يقيسها الاختبار الخارجي ومؤشر نمو الطالب أثناء التعلم.

تقويم سلطة التقدير على التعلم

اطرح مسألة هامة كخطوة لمعرفة تصرفات الطلاب حيالها:

- قيام جماعات صغيرة من الطلاب بالعصف الذهني وساهم في ذلك بطرح «أسئلة غبية».
- ضع مع الطلاب خطة تمكنهم من العثور على إجابات عن أسئلتهم.
- اسأل الطلاب فيما هم يكملون مهماتهم وواجباتهم مراجعة أعمال بعضهم بعضاً واقترح كيفية تحسينها (دون درجات).

ما هي النتائج؟ ما هي المصاعب التي وجب التغلب عليها؟

مقارنة التقدير الخارجي في الاختبار وفرصة التعلم في قاعة الصف

انتق اختباراً للمهام الصعبة (اختبار تخرج، أو انتقال إلى كلية، أو اختبار قبول) وحدد الموضوعات (المحتوى) والمستوى المعرفي للبنود. قارن هذا التحليل مع مستوى المحتوى والمعرفة في الكتاب المدرسي أو النشاطات التعلمية في مقرر دراسي مصمم لإعداد الطالب لامتحان المهام الصعبة.

تفسير نتائج برنامج «عملي»

اختر برنامج منهاج أو مادة تعليمية يحظيان بتزكية من لجنة What Works Clearing House [30] أو أي تقرير يختص بالمستهلك. فما هي «الآلية» التي تجعل هذه المادة أقرب للارتباط بالانجاز الأكاديمي من أي برنامج آخر؟ هل يمكن استخدامها مع البرامج أو المواد الأخرى للحصول على نتائج مماثلة؟

المراجع الهامشية

1. David Hamilton, "Making Sense of Curriculum Evaluation: Continuities and Discontinuities in an Education Idea," in Review of Research ill Education. Lee S. Schulman, ed. (Itasca, IL: F. E. Peacock Publishers, 1979), 318-349.
2. Lee J. Cronbach, "Course Improvement Through Evaluation," Teachers College Record 64, no. 3 (May 1963): 672-683.
3. W. James Popham, Educational Evaluation, 3rd ed. (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1992).
4. John C. Flanagan, Perspectives on Improving Education (Los Alamitos, CA: Southwest Regional Laboratory for Educational Research and Development, 1979).
5. Crossroads in American Education (Princeton, NJ: National Assessment of Educational Progress, 1989).

6. David Nevo, "The Conceptualization of Educational Evaluation," Review of Educational Research 53, no. 11 (Spring 1983): 117-128.

7. Robert E. Stake, "The Countenance of Educational Evaluation," Teachers College Record 68 (1967): 523-540.

8. Elliot W. Eisner, The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs (New York: Macmillan, 1985).

9. Kenneth Sirotnik,"Evaluation in the Ecology of Schooling," The Ecology of School Renewal National Society for the Study of Education Yearbook (Chicago: University of Chicago Press, 1987), 41-63.

10. Benjamin S. Bloom, ed., Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I-Cognitive Domain (New York: David McKay Company, 1956).

11. David R. Krathwohl et al., Taxonomy of Educational Objectives: Handbook II-Affective Domain (New York: David McKay, 1956).

12. Anita Harrow, A Taxonomy of the Psychomotor Domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives (New York: David McKay, 1972).

13. John Raven, "The Barriers to Achieving the Wider Goals of General Education," The British Educational Research Joumal16, no. 2 (1990): 273-296.

l4. L. Anderson and D. Krathwohl, eds.. Special Edition, "Revising Bloom's Taxonomy," Theory Into Practice 41, no. 4 (200x): 210-267.

l5. L. Anderson, D. Krathwohl, et al., A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (New York: Longmans, 2001).

16. Robert F Mager, Preparing Instructional Objectives (Palo Alto, CA: Fearon Publishers, 1961).

17. Charies Clark. "The Necessity of Curriculum Objective," Journal of Curriculum Studies 20, no. 4 (Aug. 1988): 339-349.

18. David M. Fetterman, "Qualitative Approaches to Evaluating Education," Educational Researcher 17, no. 8 (Nov. 1988): 17-24.

19. Mark Pitsch, "Test Changes for Chapter 1 Are Predicted," Education Weekly 13, no. 13 (Dec. 1, 1993): 11-14.

20. Peter W. Airasian, "State-Mandated Testing and Educational Reform: Context and Consequences," American Journal of Education 95, no. 3 (May 1987): 393-420.

21. Grant Wiggins, "Assessment, Authenticity. Context, and Validation," Phi Delta Kappan 75, no. 3 (Nov. 1993): 200-215.

22. Paul Black and Dylan Wiliam, "The Formative Purpose: Assessment Must First Promote Learning" in Toward Coherence between Classroom Assessment and Accountability. Mark Wilson, ed. (Chicago, IL: National Society for the Study of Education, 2004), 20-51.

23. J. R. Frederksen and B. Y. White, "Designing Assessment for Instruction and Accountability," in Toward Coherence between Classroom Assessment and Accountability, Mark Wilson, ed. (Chicago, IL: National Society for the Study of Education, 2004), 74-102.

24. Newton S. Metfessel and William B. Michael, "A Paradigm Involving Multiple Criterion Measures for the Evaluation of the Effectiveness of School Programs," Educational and Psychological Measurement 27, no. 4 (1967): 931-934.

25. Michael Q. Patton, Creative Evaluation (Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1987).

26. W. James Popham, Educational Evaluation, 3rd ed. (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1993).

27. Donald P. Horst et al., A Practical Guide to Measuring Project Impact on Student Achievement, Monograph Series on Education, no. 1 (Washington, DC: Office of Education, 1975).

28. Lynn Olson, "English Refines Accountability Reform," Education Week 23, no. 34 (May 5, 2004): 20.

29. John Dewey, The Sources of a Science of Education (New York: Horace Liveright, 1929).

30. What Works Clearing House (Washington. DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Science, 2004).

مراجع مختارة للقراءة

ALKIN, MARVIN L. Evaluation Roots Tracing Theorist's Views and Influence. Thousand Oaks, CA: Sage, 2004.

BERLAK, HAROLD, ET AL., Toward a New Science of Educational Testing and Assessment. Albany: StateUniversity of New York Press, 1992.

EISNER, ELLIOT W. The Educational Imagination: On the Design and Emluation of School Programs. 2nd ed.New York: Macmillan, 1985.

ROMBERG, THOMAS A. Reform in School Mathematics and Authentic Assessment. Albany: State University ofNew York Press. 1994.

WILSON, MARK, ED. Toward Coherence between Classroom Assessment and Accountability. Chicago, IL: NationalSociety for the Study of Education, 2004.

الفصل العاشر

سياسات إنشاء المنهاج

يحفل موضوع المنهاج والتعليم المدرسي بالمناقشات السياسية ونظريات المؤامرة بما يفرض ضرورة إعادة فحص مفهوم المدرسة العامة. ففي القرن التاسع عشر كانت المدرسة الرسمية العامة تعني مدرسة مفتوحة علناً للجميع (مع بعض الاستثناءات) وينفق عليها من الأموال العامة وتقوم بخدمة المصلحة العامة بجعل المجتمع مكاناً أفضل (نظام مدني وإعداد لاقتصاد جديد).

أما اليوم فالإجماع الاجتماعي صار أقل وانهارت أسطورة المجتمع الموحد. وأخذت السياسات المحيطة بالمنهاج تشتد في ضوء شيوع التعددية الثقافية وسوى ذلك من جوانب التغيير في المجتمع.

لقد شهدت العقود المبكرة من القرن العشرين انهيار المدارس الصغيرة ومدارس المناطق في إطار الأجهزة البيروقراطية الواسعة حيث قام الإداريون والمعلمون وسواهم من الخبراء المحترفين بإنشاء المنهاج حسب الأنظمة العامة للولاية ومجالس المدارس المحلية. وصار حضور الطلاب إلزامياً وتقلصت مشاركة الأهل والمجتمع المحلي في القرارات المتعلقة بوضع المناهج إلى الحد الأدنى في هذه المدارس البيروقراطية.

كان للانتفاضات الشعبية المناهضة للحرب والتقاليد والمؤسسات والسلطة في الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين، أثرها القوي على المدارس والمنهاج. فقد أدت النشاطات السياسية المدافعة عن الحقوق المدنية للأقليات العرقية الإثنية والنوع والمعاقين وسواها إلى إصدار المحاكم أحكاماً أكثر إنصافاً. كذلك فإن السياسات التربوية على المستوى الفيدرالي والولايات قد أضعفت سلطة مجالس المدارس المحلية وسوى ذلك من العوامل الأخرى التي أدت إلى عزلة المدارس عن الناشطين في صفوف المجتمع المحلي.

وكانت السلطة السياسية قد ازدادت تحولاً في العقود الأخيرة من القرن العشرين لصالح الولاية والاتحاد. كما عكست حركة التميز أو التفوق التي شهدها عقد الثمانينيات المصالح الاقتصادية وأسباب القلق على النظام الاجتماعي. وقد أخذت الولايات بسياسات تضييق المنهاج لصالح العناية بالمهارات الأساسية والموضوعات الأكاديمية.

ثم جاءت تالياً حركة المسؤولية/المحاسبة، القائمة على نماذج مشروعات الأعمال التي تعنى بالكفاية من خلال اتخاذ قرارات دافعها النتائج فزادت من التشديد على أساسيات التعلم والإعداد الأكاديمي الذي رأت فيه الحكومة ومدراء الشركات مفتاحاً للمنافسة الاقتصادية الإقليمية والوطنية. كما كانت هذه الحركات استجابات للنظرة القائلة أن المدارس العامة صارت أقل كفاءة والمنهاج أكثر تجزيئاً بسبب ازدياد نفوذ جماعات أصحاب المصالح الخاصة الجديدة ـ من نقابات المعلمين ودعاة التعليم بلغتين والتربية الخاصة، وسواهم.

تحول مفهوم التعليم العام إلى التمويل العام لأشكال متنوعة من التعليم المدرسي ـ المهتم بالربح، وغير المهتم بالربح، وطيف من نظم التدريس. ومنحت بدائل التعليم المدرسي البيروقراطي حرية الابتكار لقاء تحقيق نتائج أفضل.

ولقد قام جماعة من كبار رجال الأعمال وحكام الولايات بالمساعدة في وضع معايير تعليمية للجميع. وكان هدف هؤلاء في بداية الأمر وضع منهاج وطني يشمل البلاد جميعها، ولكنهم بغية كسب تأييد الولاية والسلطات المحلية عمدوا إلى تخويل الولايات حق وضع المعايير. وقد أدى تنفيذ القانون الفيدرالي (NCLB) على المستوى الفيدرالي والذي يحظى بتأييد المشرعين من الحزبين الجمهوري والديمقراطي إلى رفع متطلبات المهارة في التعليم العام للقوة العاملة والمعرفة المجردة التي يحتاجها أولئك الذين يتوقع منهم إدارة الشركات المتنافسة وقيادتها. ولئن يكن بوسع هذا القانون الادعاء بالحرص على اهتمام الحكومة بتحقيق الإنصاف فإن هذا القانون يتطلب من الطلاب كافة إظهار التقدم،

وهناك رأي آخر ينم عن السخرية ويقول أن القانون يزيد من سلطة كل من الحكومة الفيدرالية وحكومة الولاية في خصخصة التعليم العام لصالح الكفاية ومنح رجال الأعمال حصة أكبر من تلك المخصصات السنوية للإنفاق على التربية والتعليم والبالغة (1) تريليون تقريباً[1].

تقوم القضايا السياسية الخاصة بالمنهاج على موضوع الدور الذي ينبغي على المدارس النهوض به. فهناك من يريد للمدارس إعداد العاملين الذين يحتاجهم اقتصاد الولايات المتحدة للتوسع في مواجهة العولمة. وهؤلاء ينشدون منهاجاً يؤدي إلى إعداد أفضل المحترفين للمهن العليا والعلماء (حوالي 20% من فرص العمل المتوقعة) فضلاً عن أولئك الذين سيحتلون الأعمال التقنية والوظائف المخصصة لذوي الياقات البيضاء. ويتوقع من المدارس أن تخفف من التشديد على إعداد الطلاب للوظائف الخدمية ذات الرواتب المتدنية أو تلك الأعداد المتناقصة من الوظائف في المعامل.

ينشغل الكثير من الأهل والطلاب باستكشاف المنهاج أيضاً لأسباب اقتصادية أكثر من البحث عن قيم تربوية أوسع[2]. بل حتى منهاج الفنون صار يلقى التبرير المتزايد لمساهمته في توفير فرص العمل للفنانين العاملين في الفنون الترفيهية والصناعات الأخرى. وباتت الفنون تعتبر درباً يؤدي إلى فرص عمل تفوق ما تتيحه الفيزياء ومناهج العلوم المرموقة الأخرى.

وعلى النقيض من أولئك الذين يعطون الأولوية للأغراض الاقتصادية هناك الذين ما يزالون يرون المدارس والمناهج ضرورية لتحقيق أهداف مدنية وشخصية. وينفرون من فكرة تقويم الطلاب على أساس مساهمتهم في الاقتصاد واعتبارهم بذلك وسائل، أو أدوات، أو منتجات. فهؤلاء الإنسانيون يرون أن المتعلمين غاية وقيمتهم في إنسانيتهم ولذلك تركز هيئاتهم السياسية على حمل الطلاب على بلوغ المعايير التي يضعونها لأنفسهم عوضاً عن السعي وراء معايير مفروضة من الخارج[3].

ويواجه أصحاب النزعة الديمقراطية قضايا تتصل بالتضامن المدني والعملية الديمقراطية فهؤلاء يحرصون على معرفة إن كانت مدارس السوق الحرة ستتصدى للمشكلات الناشئة من التعددية الثقافية والدينية وعدم المساواة التي تقوم الآن بتحويل مجتمع الولايات المتحدة.

في محاولة للبرهان على إمكانية إنشاء حركة سياسية تعبر عن السلطة الديمقراطية المحلية ومعارضة المنهاج المهيمن والمدفوع بالاقتصاد، عرض مايكل آبل وشركاءه الدوليين روايات عن قيام «وحدات لا مركزية» وبينوا أن بوسع الحركات الاجتماعية مقاومة المنهاج المفروض من الدولة[4].

ومن تلك الروايات حالة تغلب فيها الطلاب على محاولة من المدرسة لفرض منهاج رأوا فيه سياسة حكومية يقصد بها توجيههم للعمل في وظائف في المعامل. وفي حالة أخرى قام حزب العمال البرازيلي بإنشاء مدرسة ممولة بالمال العام وقد تمرد الطلاب على جعل الحياة سلعة بالتوجه لمناقشة مشاكلهم ومصالحهم.

وفي مجال آخر عرض آبل كيف أصبحت الأصوات الرجعية والمحافظة الأعلى في المناقشات التي تدور حول التعليم والأقوى نفوذاً في صياغة سياسات الحكومة الفيدرالية[5] وقد عزا آبل التحول إلى «اليمين» إلى وجود تحالف واسع بين الليبراليين الجدد والمحافظين الجدد، الشعبويين السلطويين مع المدراء والحرفيين من الطبقة الوسطى:

- الليبراليون الجدد دعاة خيار المدرسة، فيعتقدون أن المدارس سوف تصبح مبتكرة وفعالة بالمنافسة في سوق التعليم. كذلك يعتبر الليبراليون الجدد الطلاب «رأسمالاً بشرياً» هاماً للربح الاقتصادي ويأخذون بالاختبار «العلمي» على أنه أداة فعالة لإجازة الاستحقاق.
- يرى المحافظون الجدد الحاجة لتوجيه قوي من الدولة لضبط المنهاج والعودة به إلى قيم الثقافة الغربية التقليدية وتعزيز التربية الأخلاقية بترسيخ مثل السلوك المنضبط.

- الشعبويون السلطويون ويتألف هؤلاء من المتدينين الأصوليين والمتدينين المحافظين و«اليمين المسيحي». ومع أن ثمة خلافات واسعة ضمن هذه المجموعة حول قضايا معينة فإن كثيراً من أعضائها يعارضون علمنة الدين في المنهاج وينشدون عوضاً عن ذلك إعادة الأمور الإلهية إلى المؤسسات العامة. وقد قام أحدهم مؤخراً التماساً إلى الآباء والأمهات المسيحيين لنقل أولادهم من المدارس العامة ونصح الأهل بتولي مسؤولية التربية الأخلاقية لأولادهم. بيد أن السلطة الكنسية رفضت الالتماس على أساس أن هكذا قرار ينبغي أن يكون حقاً للوالدين حصراً. وهناك ضمن الحركة الانجيلية من يقيم تقديراً للمدرسة العامة باعتبارها مؤسسة ترعى الحرية الدينية والسياسية والاقتصادية للناس كافة. وأولئك الذين لا يدعون إلى أخلاقية معينة ولا إلى الأدوار التقليدية للرجل والمرأة في الأسرة. وهناك سلطويون في الطبقات الاجتماعية الوسطى البيضاء التي تؤيد محتوى ثابتاً معيارياً باعتباره يمثل معرفة مشروعة وترى الاختبار النظامي أمراً مرغوباً يكفل أهمية المعايير وبلوغها.

- يتمتع أعضاء الطبقة الوسطى الجديدة من المدراء والمهنيين بالخبرة التقنية لتنفيذ الإصلاحات في المدارس والمنهاج ورصدها بالاستناد إلى النماذج المعتمدة في الأعمال الاقتصادية. وهؤلاء لاعبون أساسيون في تعريف المصالح الاقتصادية والحكومية كيف تكون المركزية في ضبط أهداف المنهاج في حين أنهم يقدمون وسائل غير مركزية لبلوغ تلك الأهداف، وذلك نظراً لكونهم خبراء في الكفاية والإدارة والاختبار والمحاسبة.

سياسة المنهاج

قلما تكون سياسة المنهاج عقلانية أو تقوم على البحث. فالقرارات لا تقوم في الغالب على تحليل دقيق للمضمون في فروع المعرفة والضرورات المجتمعية، أو

على دراسات لعملية التعلم ومشاغل المتعلمين. إذ أن المنهاج الرسمي ـ أي المحتوى الذي يجده المرء في المعايير والأطر ودليل المنهاج والاختبارات والنصوص وما شابه ـ ليس معرفة محايدة بل إنه معرفة تم انتقاؤها من فرد أو جماعة وتتضمن رؤى معينة لما ينبغي أن يكون عليه المجتمع.

السياسات المؤثرة

يعد القرار بوضع منهاج عملية سياسية. ثمة عدة جماعات ضغط مختلفة تعرض قيماً مختلفة حول ما ينبغي تعليمه. فمثلاً يواجه مجلس الولاية مشكلة اتخاذ قرار حول ما إذا كان سيستسلم للجهود الرامية إلى الأخذ بالرواية التوراتية عن أصل الإنسان، أي نظرية الخليقة، لتكون جزءاً من محتوى المادة الدراسية أم مسايرة الضغوط التي يمارسها الذين يريدون الاقتصار على تدريس نظرية التطور الداروينية. وجدير بالذكر أن أعضاء الهيئات في الولاية والمجالس العامة المحلية المسؤولين قانونياً عن هذه القرارات يقبلون ويرفضون مختلف ضروب القيم كل يوم بطريقة ما. وقد يخوضون مساومات ويقرون الأخذ بالقيم الجديدة لتدخل البرنامج وقد يطنبون في وصف القيم الجديدة، ملمحين إلى أهمية هذه القيم بعبارات فضفاضة دون أن يعرضوا طرقاً ملموسة لتنفيذها. ثم إنهم قد يرفضون منهاجاً مقترحاً لأنه لا يتفق مع وجهة نظرهم حول وظائف المدرسة. والقرار بقبول مقترح معين أو رفضه يعتمد على نظرة صاحب القرار إن كان على المدرسة أن تشدد على نمو الفرد وإغنائه ونقل مضمون المادة العلمية أو الإعداد للحياة في المجتمع.

يمكن أن نصل إلى فكرة موجزة حول تعقيد سياسة وضع المنهاج من هذه الفقرة التي أعدها كيرست ووالكر:

> إن رصد نقاط القوة الداعمة لسياسة تهدف إلى وضع منهاج للمدارس المحلية يعتبر أمراً بالغ التعقيد. ذلك أن هذا سوف يشمل ثلاثة مستويات من الحكومة والعديد من المؤسسات الخاصة

وهيئات الاعتماد وهيئات الاختبارات على المستوى الوطني وشركات نشر كتب المقررات وتجمعات أصحاب المصالح (مثل NAACP وPTA وهيرتيج فاونديشن). ولسوف يكون هناك أيضاً، تشكيل من نقاط القوة الداعمة ضمن نظام معين للمدارس المحلية بما فيها من معلمين ورؤساء أقسام ومساعد مدير التعليم لشؤون التعليم، ومدير التعليم ومجلس المدرسة. وإذا تجاوزنا كافة مستويات الحكومة وجدنا الأثر سريع الانتشار لمختلف المشاهير والمعلقين وجماعات المصالح والصحفيين الذين يستخدمون وسائل الإعلام الجماهيرية لإشاعة آرائهم في المنهاج ولسوف يكون من المفيد جداً أن نتمكن من حساب مقدار النفوذ الذي تتمتع به كل من جماعات الأفراد هؤلاء وبيان التفاعلات المتبادلة بين المدخلات والمخرجات في نظام واحدة من هذه المدارس فقط. ولكن هذا لسوء الحظ يتجاوز الإمكانات الراهنة[6].

قرارات سياسية حول ما ينبغي تعليمه

هناك عدة تعريفات للمنهاج من شانها أن تقلب معظم التحليلات التي تتناول صنع المنهاج. والقول أن المنهاج هو ما يحصله المتعلم فعلاً من المدرسة ـ الآفاق، والميول، والمهارات والمواقف ـ يعني أن للمتعلم شخصياً دوراً رئيساً في تعيين المنهاج. ويوسع المتعلمين فرادى أن يقرروا، على الأقل إلى حد معين، ما سوف يتعلمونه. أما القول أن المنهاج يشمل كل ما يؤثر في التعلم في المدارس فيزيد صفوف واضعي المنهاج لتضم الأقران والأوصياء والزائرين وعمال المقهى. ويعني التعريف فضلاً عن ذلك أن كل من لأفعاله تأثير على التجربة المدرسية، إن عرضاً وإن قصداً، يكون مشتركاً في صنع المنهاج.

وفي هذا التحليل سوف أتناول القرارات الخاصة بالمنهاج باعتبارها خيارات سياسية واعية ذات تأثير على ما يجري تعليمه وهذه القرارات تتصل بطبيعة البرامج أو الخطط السابقة للتدريس، أو المواد أو النشاطات التي تحدد أطر

البرامج التعليمية التي تأخذ بها المدرسة أو قاعة الصف. وجدير بالذكر هنا أن صنع سياسة المنهاج يقوم على التوقع فعلاً. بيد أنه لا بد من الملاحظة أن الخطط والمواد لا تنفذ دائماً كما قصد لها. كذلك فإن الفروق بين المتعلمين تجعل من الصعب ضمان استخلاص الجميع المعنى ذاته من تجربة أو فرصة مشتركة.

لا يعمل كل الذين يؤثرون في المنهاج بنفس الطريقة. فمراقب التعليم في المدرسة الذي يقنع مجلس الإدارة بوضع برنامج لما قبل روضة الأطفال يؤثر في المنهاج. والهيئات المعينة بالاختبارات التي تحدد ما ينبغي قياسه في الاختبارات المعيارية، تكوّن بذلك توجه البرنامج التعليمي، كما أنها تصدر في هذا قرارات منهاجية أيضاً. وعندما يقرر المعلم استبدال مقرر من كتاب مدرسي بمشاريع مدرسية تحسن الحياة في المجتمع المحلي إنما يكون بذلك قد عمل في تقرير سياسة المنهاج لأن من شأن كل فرصة من فرص التعلم هذه أن تؤدي إلى نتيجة مختلفة. فالقرار الرسمي بتقديم هدف على آخر إنما هو صنع السياسة.

مفاهيم لتفسير عملية صنع القرار السياسي

ثمة أفكار وقضايا معينة توفر إطاراً لإدراك سياسات صنع قرارات المنهاج. وبعض هذه الأفكار والقضايا يصدر عن دراسات يقوم بها علماء اجتماع وبعضها عن مربين ذوي نظرة عميقة نتيجة ملاحظتهم الكيفية التي تتخذ فيها قرارات المنهاج.

مهنية الإصلاح

تعرف مهنية الإصلاح بأنها الجهود المبذولة من أشخاص مهنتهم الإصلاح لتغيير النظام الاجتماعي الأمريكي (المدارس ضمناً). فإصلاح المنهاج الوطني قاده أشخاص أمثال دينيس بي. دويل (قرارات تقوم على التكنولوجيا والمعلومات)، وليندا دارلينغ- هاموند (تطوير المعلم) وثيودور سايزر (تحسين المنهاج). وجدير بالملاحظة أن المصلحين المهنيين ينزعون إلى قياس نجاحهم بعدد التغيرات التي يأتون بها.

نجد الأمثلة على المصلحين المهنيين العاملين في دراسات محددة: (1) البحث الذي أجراه جيه. هوتوا وان. ايه. ميلنر وجاء في ذكر الدليل على أن المبادرة بإدخال التربية الجنسية صدرت عن مربين، وإن ادعى المربون أنفسهم أن التربية الجنسية قد أضيفت استجابة لمطالب الجمهور بإقرارها في المنهاج[7]؛ (2) شكوى د. نيلكين. بما يخص إدراج منهاج ماكوس (MACOS) من أن «جماعة من نخبة من الأكاديميين المحترفين غير المنتمين لجهاز معين وأصدقاؤهم في الحكومة يتحكمون بمجريات الأمور في المدارس[8]»؛ (3) رواية نورمان داركلر عن قيام مفوض التربية في الولايات المتحدة بإقرار برنامج حق القراءة الذي تغلب على صياغته نبرة البيان السياسي، بما في ذلك الدعوة إلى المحاسبة وتوظيف المعلمين من الأقليات، والتعددية الثقافية في المنهاج، وثنائية اللغة والمصادقة على الخطط وإجازة المعلمين على أساس المقدرة[9]؛ (4) توصيفات برنامج القس جيسى جاكسون الاندفاع نحو التميز بتمويل من مصادر مثل مؤسسة فورد والحكومة الفيدرالية[10].

رأى وليم بوند في تحليله للمصلحين المحترفين أنهم قوة موضع جدل في صنع سياسة التعليم، حيث يتابعون رؤاهم بتحقيق تكافؤ الفرص وقيام مجتمع أكثر عدالة، مقتنعين بأهمية مجال خبرتهم هذا وضروراته، مسلحين بـ «حلول تبحث عن مشاكل» تدعمهم مؤسسة بحث تربوية تتضمن حوافز لاكتشاف القصور والعجز. ذلك كله يبرر القيام بمزيد من البحث المدعوم بتمويل من مصادر فيدرالية ومؤسساتية مختصة، ويحفز إليه في مجال الحقوق المدنية اكتشاف طبقات جديدة من الطلاب المحرومين وآخرين يعانون من التمييز ضدهم مثل غير الناطقين بالانكليزية وذوي الحاجات الخاصة وضحايا التمييز الجنسي[11].

وقد جرى تشبيه الإصلاح الذي دعا إليه سايزر بحركة إحياء تضم زعيماً ذا حضور وتوجه طوباوي وولاء لمنظومة معتقدات مشتركة وحشد من الأتباع[12].

قوى الاستقرار

على العكس من الإصلاحيين المحترفين، هناك العديد من التجمعات المحلية ومجالس إدارة المدارس والإداريين والمعلمين أشد حرصاً على القيم الاجتماعية الماثلة في المنهاج الراهن وبنية المدارس. وهؤلاء يرون أن القيام بتلك التغييرات في المنهاج التي يقترحها الاصلاحيون المحترفون، مكلف جداً تدبيرها وصعب جداً توجيهها، وفيها من الأسباب التي تثير الجدل ما يجعل تفادي النزاع حولها أمراً صعباً. وقد تكون سطوة تلك القوى الحريصة على الاستقرار في تآكل، ومع ذلك فقد شهد لورنس ايناكون وبيتر سيستون على قوة كبح التجديد: "إن عقدين من الجهود المبذولة في مجال العرق والمساواة وتعديل المنهاج مع المزيد من المدخلات الفيدرالية وتأثير أقل، لتنطق بصوت مسموع بما يكفي لمن يشاء الإصغاء. أن مدارس اليوم أشبه بالمدارس قبل عشرين سنة مضت منها بأي أمر آخر[13].

كذلك كشف لاري كوبان مقدار ضآلة التغيرات التي طرأت على التعليم على مستوى قاعة الصف بالرغم من التغيرات التي تحققت على مستوى البلاغة[14]. فالوعود التي كانت تدون وتجري في الخطب وتحملها البيانات والتصريحات الرسمية لم تكن لتترجم بالضرورة إلى أفعال. أما السياسات الإصلاحية التي كان يؤخذ بها فكانت سياسات يرتاح إليها مديرو المدارس والمعلمون.

ولقد حظيت الضغوط التي كانت تصدر عن شخصيات بارزة في حركة التميز والتفوق في عقد الثمانينيات من القرن العشرين والداعية إلى ثانويات أكثر توجهاً نحو العلم، مثلاً، باستقبال حسن من المعلمين المهيئين الذين ينزعون إلى تعليم موضوعات أكاديمية[15]. ويذكر أن حركة التميز بدأت بتقرير وزارة التعليم الذي مفاده: أمة تواجه المخاطر: ضرورات إصلاح نظام التعليم A Nation at Risk: The Imperatives for Education Reform. وبُعَيد هذا التقرير صدر العديد من تقارير اللجان والمبادرات على مستوى الولاية التي أدت إلى طرح برنامج سياسي جديد.

وكانت الإصلاحات التي يعمل بها أكثر من سواها في مجال المنهاج والتي نادت بها حركة التميز قد تمثلت بإضافة مقررات لتعليم الحاسوب واعتماد كتب مدرسية لا تنطوي على أنماط مألوفة وإقرار كتب مدرسية خاصة للطلاب المحرومين والموهوبين ورفع مستوى الشروط المطلوبة في حقول الرياضيات والعلوم والانكليزية، وتدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية لغة أجنبية وزيادة الواجبات المنزلية[16].

القيود على السياسة

تفرض القيود على السياسة المتصلة بتحديد المنهاج عبر عدم اتخاذ قرار، وتفادي النزاع، والتهديد بإثارة الجدل والخلاف، وتفكيك الصلة.

عدم اتخاذ قرار. يشير هذا المصطلح إلى مقدرة المصالح القوية على السيطرة على جدول أعمال صنع القرار، وبذلك تمنع مناقشة «القضايا غير المرغوبة». ومثال ذلك أن ويلسون رايلز مدير التعليم العام بولاية كاليفورنيا تفادى وآخرون الكشف عن حملة تهدف إلى التصويت على مشروع القسيمة المدرسية. فتم اعتماد إستراتيجية متحفظة في اجتماع للعاملين في حقل التعليم، وتقرر فيه أيضاً تصعيد الجهود الدعائية لتحسين صورة التعليم العام بين الناس. وقد رفض رايلز دعوات عديدة لمناقشة قضية القسيمة المدرسية قائلاً: إذا كان علينا الدخول في معركة تنتهي بالضربة القاضية فلسوف تسترعي القضية الانتباه. أما إذا كانوا ينشدون (دعاة القسيمة) الدعاية فعليهم عندئذٍ القيام بذلك بأنفسهم وعلى عاتقهم تقع المسؤولية». يعد عدم اتخاذ قرار عائقاً ضخماً يحول دون التغيير ويتجلى في الحيلولة دون طرح قضايا جوهرية للنقاش أو الإقرار بوجودها.

تفادي النزاع. مؤدى هذا المفهوم إعراض المربين عن إحداث تغييرات في المنهاج تتعارض مع قيم المجتمع ويرجح بأن تثير جدلاً ومعارضة. وقد وجد وليم بويد أن درجة الحرية المتاحة للمربين المحليين لإحداث تغيير في الريف و«حزام

الشمس» ـ المناطق الجنوبية والغربية ـ في الولايات المتحدة أشد نزوعاً إلى التزمت في ما يخص محتوى المقررات الدراسية مثل الدراسات الاجتماعية والأدب والبيولوجيا. فنجد الجدل مستمراً ويتمركز حول موضوعات التطور والمجون والتربية الجنسية والآراء الدينية كذلك تغدو طرائق تعليم القراءة أو الرياضيات أحياناً، مثار جدل عام، وخاصة في المجتمعات المحافظة.

سياسة الجدل. إثارة الجدل والخلاف أسلوب يستخدمه أولئك الذين يحملون أفكار الأقلية ويريدون السيطرة على الأكثرية، ومن هنا عرفت أساليبهم باسم سياسة المشاكسة. فهؤلاء الذين يعارضون التجديد في المنهاج يلجؤون إلى تكتيك العجلة ذات الصرير فيثيرون جدلاً على أمل أن تتراجع سلطات المدرسة عن التغيير أو التعديل المنشود. فناشرو الكتب المدرسية، مثلاً، معروفون بحساسيتهم حيال تطعيم كتبهم بمواد يرجح بأن تثير ضجيجاً. وهكذا يؤدي خطر إثارة الجدل والخلاف إلى عدم النشر وشح الغذاء العقلي في المنهاج.

الارتباط الطليق. قد لا يتم إتباع الأهداف التي يضعها المصلحون (المنهاج المثالي) بدقة من قبل مجالس المدارس المحلية (المنهاج الرسمي) ومن المؤكد ألا تبلغها إجراءات المعلمين في قاعة الصف (المنهاج الفعلي). وقد أدى الشعور بارتخاء الصلة، أو عجز صانعي السياسة عن تنفيذ مخططات منهاجهم إلى ما يسميه آرثر وايز «العقلانية المفرطة». لأن المعلمين بسبب من عجزهم عن بلوغ أهدافهم باتوا يعتبرون في حكم المسؤولين عن الأهداف. فمثلاً أصبحت الأساليب المتبعة في قاعة الصف وأساليب معاملة ذوي الحاجات الخاصة من التلاميذ تحدد الآن بالتفصيل من قبل سلطات الولاية والأجهزة الفيدرالية ومن المحاكم أيضاً. ويجري ضمان الامتثال لهذه المواصفات من خلال تقويم البرنامج، وزيارة المكان، ومراجعة سجلات الصف، وإفادات المتعلم- أي أن التلاميذ يبدون قدرات مرغوبة ويفيدون السلطات المعنية بممارسات المعلمين. وصانعو السياسة في الحكومة الفيدرالية أو حكومة الولاية يطالبون الآن بوضع أهداف قابلة

للقياس (ضيقة، انتقائية، صغيرة) ويفرضون إجراء عدة اختبارات لمعرفة تحصيل الطلاب لهذه الأهداف. وهناك ضبط إضافي للمنهاج يتحقق بواسطة تطوير خاص للمعلمين الخبيرين والتعليم المستند إلى المعايير للمعلمين الجدد- وهذان النوعان من برامج التدريب يتفقان مع أهداف المنهاج التي وضعها المخططون المركزيون.

المشاركون في تحديد سياسة المنهاج

مشاركون سياسيون من المدرسة

المعلمون. يعتبر المعلم صانع هام لسياسة المنهاج. فالمعلم ليس مجرد منفذ للسياسة، ولو في مادة واضحة لا لبس فيها كمبادئ الحساب. والمعلمون هم الذين يقررون إن كان سيتم تمضية الوقت في التمرين أو في حل مشكلة. والمعلمون يتمتعون بقدر واسع من الحرية لتنفيذ أفكارهم حول ما ينبغي أن يكون عليه التعليم، حتى حينما يتعرضون للضغوط الخارجية من معايير الولاية والكتب المدرسية وأدلة المنهاج على مستوى المنطقة. وفي قراره حول محتوى المنهاج الذي سيحصل عليه الطالب يضطلع المعلم بدور سياسي.

أما على مستوى قاعة الصف أو التدريس فإن معظم المعلمين يتمتعون بفرصة لتحديد الأهداف التعليمية في الإطار العام الذي يشير إلى ما ينبغي تعليمه. فهم كثيراً ما يصممون النشاطات التعليمية ويوجهونها لبلوغ الأهداف الموضوعة. كما أنهم يتخذون قرارات هامة بشأن المنهاج حين يقررون تنظيم النشاطات حول مراكز تنظيمية معينة كالموضوع أو المشكلة أو المشروع أو عنوان الموضوع أو الوحدة أو مجال البحث. بيد أنه لا بد من الملاحظة أن نصيب المعلم من الحرية في تطوير المنهاج يختلف من حال إلى حال. قبل سنين طوال طرح فيرجيل هيريك ثلاثة أوضاع، أو درجات مختلفة من مسؤولية المعلم عن القرارات المتصلة بالمنهاج. ففي الوضع 1- لا يزيد دوره عن الالتزام بمعايير

الولاية وسياسات المدرسة. وفي الوضع 2 ينهض المعلم بالمسؤولية عن القرارات المتعلقة بالنشاطات التعلمية، والوقت الواجب تخصيصه لموضوعات معينة وكيف يكون تقويم الطلاب. وفي الوضع 3 يتجاوز المعلمون المعايير وكتب المقررات، إلى اختبار المفاهيم الواجب تعليمها، وتصميم النشاطات التعلمية وتيسير الانتقال بين الخطوات.

يوضح الجدول 10-1 درجات المسؤولية التي ينهض بها المعلمون في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهاج. وكانت هيلدا تابا قد قدمت في عام 1962 اقتراحاً راديكالياً في موضوع اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهاج. فقد دعت إلى قلب الإجراء المعمول به رأساً على عقب. فعوضاً عن البدء بمخطط عام يبدأ فيه المنهاج عند المستوى المجتمعي ثم ينسحب إلى الأدنى عبر المؤسسات، وصولاً إلى قاعة الصف. اقترحت تابا أن يبدأ صنع المنهاج عند المستوى التعليمي مع التخطيط لوحدات تدريسية محددة. ثم يكون من نتائج التجارب مع هذه الوحدات أن توفر أساساً لتصميم عام ينفذ لاحقاً. وكانت الاستراتيجيات التي اعتمدتها تابا تقوم على بث النظرية في عمليات الممارس للمهنة منذ البداية[17]. كذلك عكس التصميم الذي أتت به هايدي هايز جاكوبز وشمل المعطيات بدءاً من الطلاب وانتهاء بالمعايير (الفصل السابع) فكرة مشابهة لفكرة هيلدا تابا. إلا أن قيام المعلمين بتنسيق المنهاج على مستوى المدرسة أو المنطقة مستبعد طالما أن المعلمين يركزون على قاعات صفوفهم فقط عوضاً عن التعاون فيما بينهم في تطوير المنهاج.

والمألوف أن المعلمين يريدون السلطة من أجل اختيار الأسلوب المناسب لتدريس مقرر ما. ويرغبون على العموم بالتمتع بقدر بسيط من التأثير في سياسات المدرسة وممارساتها وخاصة ما يؤثر منها في صفوفهم. ويتوقعون أن تتم استشارتهم وتتاح لهم الفرصة للبدء بالتغييرات بوصفها تؤثر على صفوفهم. والإجماع القائم الآن في أدبيات التعليم يذهب إلى أن السلطة ينبغي أن تبلغ كل

مدرسة ومعلم وطالب. وأنه من حق المعلمين أن تكون لهم مشاركة أكبر في الرأي حول مجرى الأمور في مدرستهم، وخاصة في القرارات المتصلة بالمنهاج والتدريس والتوظيف والموارد. ولا بد أن المعلمين بحاجة للوقت والموارد من أجل هذه المشاركة الإضافية.

يقوم بعض المعلمين بكتابة رسائل تعبر عن خواطرهم ثم نشرها على صفحات الانترنت، سعياً منهم لتبادل الآراء وتداول التصورات عن الواقع بالتصدي للأساطير عن التفوق الحضاري وطبيعة الرأسمالية. لكن هناك عدد من المعلمين يفوق هؤلاء ومن المرجح أن يعبروا عن آرائهم عبر نقاباتهم.

الجدول 10-1 الأوضاع المتعلقة بمسؤولية المعلم في قرارات المنهاج

القرارات	1	2	3
مفهوم ينبغي تعليمه	معايير محتوى من الولاية والمنطقة	معايير محتوى متكيفة مع بيئة الصف	تحليل اجتماعي من المعلم والطالب وخبرة المعلم بالمادة الدراسية ومعرفة «الأفكار الرئيسة».
مواد ونشاطات	كتب مدرسية، دفاتر، تسميع، تدريس مباشر	كتب مدرسية، مواد إضافية، فرص تعلمية بتوجيه من المعلم ـ مشاريع وحدات، نقاش الطلاب، مشاركة جماعة صغيرة	مصادر رئيسة وثانوية متعددة، جمع وتحليل معطيات، استقصاءات واقعية، تعلم بمساعدة الأقران، بحث يقوده طالب مرتبط بمراجعة مع الطلاب جميعاً.

تقويم	ملاحظات، تقويمات ضمنية، اختبارات عند نهاية الفصل، تغذية راجعة ـ درجات وتقديرات	إجراءات المقارنات المرجعية، اختبارات وحدة وأداء، ملفات عمل الطالب، الامتحان النهائي، تغذية راجعة ـ علامات تتفق مع تعليمات وإرشادات الامتحان والمحكات، اقتراحات للتطوير، درجات للمقرر.	معارض، جلسات لعرض الملصقات على لوحات، توثيق، تقارير منشورة، تقويم ذاتي مع مراجعة الأقران باستخدام معيار متفق عليه، مقترحات للتحسين
المتابعات والخطوات اللاحقة	معايير المحتوى، كتاب مدرسي	معايير أداء متسلسل، المقارنات المرجعية	يختار الطلاب ما يريدون القيام به ويحللون المعرفة الضرورية.

لقد أخذت منظمات المعلمين تنظر في القضايا التي تتصل بالمنهاج. فإجراءات المحاسبة واعتبارات الأفضلية في تعيين الموظفين، واختيار المدارس وغير ذلك من المبتكرات الأخرى التي تؤثر في وضع المعلمين تفرض عليهم اتخاذ مواقف مما سيتم تعليمه. بيد أن الطلبات التي ترد من هكذا منظمات، حتى مؤخراً، كانت تعنى أولاً بالمزايا المتحققة من الرواتب والعوائد وحجم الصف والمهام الإضافية. والمتوقع أن يزداد استخدام المعلمين لهذه القوة المنظمة لتخدم ما هو في صالح المنهاج، بما يسمح بممارسة السلطة في قضايا مثل الكتب

المدرسية وغير ذلك من المواد الأساسية كجزء من عقد بالتراضي. ومن المعتاد أن يحدد المدرسون كل بمفرده المعرفة التي ينبغي أن يستخلصها الطلاب من فروض المقرر ويعطون الأولوية للمفاهيم والقيم التي يفضلونها.

يزداد باطراد تأثير المساومة الجماعية في المنهاج. فمثلاً يجري الآن مقايضة برامج مبتكرة بصفوف أصغر من ذي قبل وضمان الوظائف للمعلمين ذوي الخبرة. وقد أثارت المساومة الجماعية قضية ما إذا كان يمكن تخطي المصالح العامة في المنهاج ـ مصالح الطلاب والأهل وسواهم ـ إذا ما تم على طاولة المساومات منح سلطات ضخمة لمجلس إدارة المدرسة ومجموعات المدرسين. فقد واجه برنامج مدرسي يعتمد لغتين، الانكليزية ولغة الوافدين، في مدارس لوس انجليس خطر التوقف حين عارضت جماعات المعلمين المحليين دفع مكافآت إضافية قصد بها اجتذاب المعلمين ذوي الكفاءة باللغتين للعمل في المناطق الفقيرة، وقامت مدارس الامتياز التي لديها نظام إدارة تستند إلى الموقع بخرق الحماية التي توفرها نقابة المعلمين حسب أنظمة حماية العامل والموظف والأقدمية. كذلك تتمتع منظمات المعلمين بنفوذ كبير على مستوى الولاية والاتحاد، كما تنشط لجان العمل السياسي الخاصة بالمعلمين في كافة الولايات تقريباً. وتقوم بجمع التبرعات لتمويل نشاطات السياسيين الذين يناصرون قضايا المعلمين[18].

وعلى العموم كان دور المعلمين ثانوياً في ما يخص مصالح الفعاليات الاقتصادية في الإصلاحات المدرسية على مستوى الولاية التي جرت مؤخراً والمألوف أن تقوم اتحادات المعلمين بكبح عدوانيتها حين يحمل الإصلاح مزيداً من الأموال لرفد التعليم ويحظى بدعم النخبة من أصحاب الفعاليات الاقتصادية[19].

المديرون. مهما يكن من أمر التوصيف الرسمي للمدير باعتباره قائد المنهاج، فإنه كثيراً ما يكون الشخص الذي يشغل المركز الوسط بين المكتب المركزي والأهل وهيئة الأساتذة الذين يقومون بتنفيذ المنهاج. ومعظم المديرين يحملون

أعباء تشغلهم مثل العدد الكبير من النشاطات الإدارية الشاقة التي تجعل من الصعب تكريس الوقت والجهد اللازمين للتجديد على نطاق واسع. كذلك يمكن للمديرين المشاركة بفاعلية في وضع المنهاج وذلك فقط في المدارس التي يمكن فيها النهوض بمسؤولياتهم في التخطيط دون أعباء إدارية ثقيلة.

إلا أن دور المدير في صنع المنهاج لم يحسم بعد. فهناك من يعتقد أن على المدير أن يبدأ بتغيير المنهاج. وهناك آخرون يعتقدون بأن المديرين يمكن أن يكونوا أشد تأثيراً ونفوذاً حين يقومون بتنفيذ القرارات الموضوعة ويضعونها موضع التطبيق. وقد يتوقع المرء أن المديرين إذ يعملون في أنظمة مدرسية مركزية يكونون أقرب للقبول بذاك الدور. لكنهم لم يقبلوا ذلك، على كل حال، حتى الآن. ومع أن المدير يتمتع اليوم بسلطة اتخاذ بعض القرارات التي كانت تتخذ في المكتب المركزي سابقاً فإن المحاسبة ما تزال موجهة نحو الأعلى، وليس باتجاه المجتمع المحلي. فقد زادت اللامركزية من مسؤولية المديرين تجاه مجتمعاتهم. ومع ذلك، فإنهم يحاسبونهم، ويعتبرونهم مسؤولين، عن تحقيق أهداف ومعايير تشمل المنظومة كلها. ففي ظل اللامركزية على المدير أن يصوغ مصالح المدرسة المحلية ونشاطاتها لتحقق أهداف النظام.

لقد تغيرت الأدوار التي كان يضطلع بها المديرون[20]. فمديرو اليوم، على العكس من حالهم في عقد الثمانينيات من القرن العشرين، من المرجح أن يروا أنفسهم قادة مربين أكثر منهم رجال إدارة. ذلك أنهم يؤثرون الإدارة بالتفويض عوضاً عن الإدارة بالسيطرة، وإعادة توجيه طاقتهم نحو هدف، وتعيين المعلمين وحملهم مع الأهل والطلاب على دعم الإنجاز العلمي، فضلاً عن تقرير ما ينبغي أن تكون عليه المدرسة.

مديرو التعليم. يؤثر هؤلاء في سياسة المنهاج بالاستجابة للأمور أمام مجلس التعليم، ويضعون البرامج للتطوير المهني، وجعل العاملين في المنطقة التعليمية يدركون التغييرات التي تجري في مدارس أخرى ويسعون للتخفيف

من الدعوات الخارجية إلى التغيير. كما يقوم مدير التعليم باستلام المطالب المتعلقة بالمنهاج من حكومة الولاية والاتحاد ويعالجها بما يجعل سكان المنطقة يتقبلونها. ويلاحظ أن أعضاء مجلس المدرسة يغلب عليهم الشعور بأن مديري التعليم يعانون من الضعف في تخطيط المنهاج. كذلك فإن هؤلاء يعتبرون أنفسهم أيضاً في أضعف مرتبة في موضوعي المنهاج والتدريس، وهذا عكس حالهم في إدارة الخطط المالية والمادية. ولكن مدير التعليم يظل مع ذلك الشخصية الرئيسة في تجديد المنهاج واتخاذ القرارات في مجال التعليم. ونجد في المدن الكبيرة معاوني مدير التعليم المعنيين بالمنهاج والتدريس يحاولون التأثير في المنهاج من خلال عملهم مع لجان المعلمين وإعداد التوجهات والنشرات والجلسات المخصصة للتطوير المهني.

ولكن يبدو أن مدير التعليم، قد أخذ يفقد سيطرته على المنهاج، شأنه في هذا شأن مدير المدرسة، أمام سيطرة القوى المركزية في الولاية والحكومة الفيدرالية والمحاكم. ومن جهة ثانية، فإن سيطرة القوى المحلية على المنهاج أكثر شيوعاً في تلك المجتمعات التي لديها مديرو تعليم تتطابق قيمهم مع تلك السائدة في المنطقة. كما يتم تسريح مدراء التعليم من وظائفهم حين يضلون عن قيم المجتمع المحلي. والشاهد على ذلك حالة جوزيف فرنانديز الشهير وكان قد أعفي من منصبه مدير مدارس مدينة نيويورك لإبرازه الحاجة إلى تشديد التركيز على جانب التعددية الثقافية وتطوير منهاج مناهض للتعصب، ورعاية «أطفال قوس قزح» (وهو مرجع أفاد منه المعلمون في معرفة كيفية شرح أسلوب حياة ذوي النزعة الجنسية المثلية للصغار). وحين ازدادت المشكلات في أحياء المدن في عقد التسعينيات وقصرت المساعدة من الحكومة الفيدرالية تصاعد تسريح مديري التعليم. وكان معدل خدمة هؤلاء في المدن سنتين، فيما تبلغ في بقية أنحاء البلاد خمس سنوات. كذلك فإن الولاية جردت مديري التعليم المحليين من الكثير من أسباب القوة. فضلاً عن ذلك تقوم الشرائح البنيوية الجديدة ــ الأخصائيون

في مختلف المجالات ـ بتمييع نفوذ مدير التعليم ومجلس إدارة المدرسة المحلي. ونظراً لأن رواتب هؤلاء الاختصاصيين ترد من صناديق مخصصة من الولاية، فإنها ساعدت في تحصينهم وعزلهم عن أثر نفوذ مدير التعليم.

الطلاب. قلما يكون للطلاب نفوذ رسمي في تعيين محتوى المواد. هناك، طبعاً، مدارس تتوفر في قوانينها مواد تمكن الطلاب من ممارسة بعض الإدارة الذاتية. فيمكن انتخاب أو تعيين مسؤولين من الطلاب إلى المجالس التي تعنى بسياسة المدرسة. بل ولربما يشارك هؤلاء في المصادقة على تعيين المدرسين في الهيئة التدريسية وتحديد مواد البرنامج والشروط العلمية الواجب توافرها. أما مدى السلطة التي تمنح للطلاب فأمر يعتمد عادة على مقدار النضج الذي بلغه هؤلاء وطبيعة المجتمع المحلي. وأما السياسة المتبعة حيال الطلاب فإنها امتياز تمنحه سلطات أعلى ولها أن تقوم بسحب هذا الامتياز. وكثيراً ما تكون الإدارة الطلابية وسيلة الإداري أو المعلم إلى كسب تعاون الطلاب.

ولكن للطلاب، من الناحية غير الرسمية، نفوذ كبير في إقرار ما يتم تعليمه في المدرسة. فكثيراً ما نجدهم يصوتون بخبط الأقدام حين يرفضون الالتحاق إلى مقررات دراسية تعرض منهاج الاختصاصيين الأكاديميين. فكان من ذلك أن استخدم إعراض الطلاب عن قبول مادة «الفيزياء» التي جاءت بها لجنة دراسة العلوم الطبيعية حجة في إقرار تغيير المنهاج. ومن الأمثلة على سلطة الطلاب وجود المدارس البديلة والصحف الممنوعة التي تطبع وتوزع سراً. ويذكر ان أواخر عقد الستينيات شهدت طلاباً من المدارس الثانوية والجامعات يثورون على اعتبارهم جمهوراً من الأسرى ويطالبون بمنهاج اجتماعي ـ لمواجهة حقائق الحرب، والعنصرية، والاضطهاد ـ ومنهاج شخصي ـ لمساعدتهم على اكتشاف أنفسهم.

ومع حلول عقد التسعينيات أخذ المرء يطالع أنباء عن طلاب يحتجون على تكليفهم بمهام تحتوي موادها على ما يمس حقوق الحيوان (علم البيولوجيا، وتشريح الضفادع) ومحاولات لتعليم المواقف (ألعاب الحساسية في الدراسات

الاجتماعية). ومن الأمثلة على حنكه الطالب ومهارته السياسية اشتراكه في برنامج جوائز تكافأ فيه المدارس التي ترفع درجاتها في الاختبارات التحصيلية للولاية. وقد هدد طلاب الصفوف المتقدمة في إحدى المدارس بتأدية الاختبارات بصورة سيئة ما لم يوافق المسؤولين في المدارس على إزالة كوابح السرعة من ساحة موقف السيارات في المدرسة والسماح لطلاب الصفوف العالية بالقيام برحلة إلى الشاطئ. فلما عجز الإداريون في المدرسة عن تحقيق ذلك قام الطلاب بتنفيذ تهديدهم فأدى ذلك إلى خسارة المنطقة مبلغ 70 ألف دولار أمريكي، لأن الطلاب شاؤوا عدم تأدية الاختبارات. والأحزاب في القرن الحادي والعشرين التي تتخذ من السياسة حرفة تشغل الطلاب مع النقابيين والمعنيين بشؤون البيئة وسواهم. وهناك قضية لم تحسم بعد في هذه التحالفات تتعلق بالسؤال إن كان ينبغي لهم التركيز على القضايا الواسعة في المنهاج أم يجدر بهم العناية بموضوعات محددة. وإن اتجاه المنهاج نحو البنية الاجتماعية للمعرفة في قاعة الصف والذي يشدد على انغماس الطالب في التفاوض وبناء المعاني وتأسيس السلطة على الدليل والمنطق عوضاً عن النص والمعلم، كفيل بأن يعزز سلطة الطلاب.

مشاركة المجتمع المحلي

المجلس المحلي للمدرسة. يظهر التحليل السياسي أن مجالس التعليم المحلية تؤدي فعلاً دوراً محدوداً في صنع القرار. فأعضاء هذه المجالس غالباً ما يوافقون تلقائياً على التوصيات التي يقدمها المهنيون. ذلك أن أعضاء المجلس يفتقرون في كثير من الأحيان إلى المقدرة التقنية التي يحتاجونها لاتخاذ القرار بشأن برامج محددة. ولذلك يصوت هؤلاء بوحي من حدسهم أو على أساس نصيحة من آخرين. كما أدى الضغط المتزايد من جانب حكومتي الولاية والاتحاد إلى إضعاف اختصاص السلطة المحلية؛ وفي المناطق الأكبر على الأقل، لا يجري تنفيذ السياسات الأقل تحديداً كما صدرت عن مجلس إدارة المدرسة. وقد جرت

العادة على أنه كلما كان المجتمع صغيراً رجح أن يعتقد الجمهور بأن يكون صالح الأطفال شاغل مجلس إدارة المدرسة الأول. أما سكان التجمعات السكنية المدينية الأكبر فينزعون إلى النظر إلى أعضاء المجلس كأشخاص يسعون إلى كسب المكانة والسلطة.

لقد انتزعت تصرفات المشرعين والحكام وتجمعات الناس العاديين الكثير من سلطة مجالس المدارس. وفي هذا الصراع على السلطة تتوجه الأنظار إلى المحاكم. فجماعات أصحاب المصالح الخاصة يؤثرون اللجوء إلى المحاكم إذا لم تلائمهم سياسات المجلس عوضاً عن مناقشة سياسة المجلس أثناء اجتماعاته. ورفع الدعاوى القضائية يلقى على وجه الخصوص هوى عند أولئك الذين لا يملكون فرض مطالبهم وآرائهم عند اتخاذ القرارات السياسية العادية[21]. كذلك ينظر إلى التشريع على أنه الملجأ الأخير للمواطنين الذين يعارضون المجلس المحلي. والتشريعات التي صدرت في ولاية ماساتشوسيتس في موضوع السياسة المحلية المتبعة في تنسيب التلاميذ إلى صفوف خاصة والتشريع الذي أصدرته ولاية فلوريدا في معارضة السياسة المتبعة في إحدى المناطق حيال التربية الجنسية شواهد على قوانين بدأت بالأهالي الذين يسعون إلى إحداث تغيير.

ينزع أعضاء مجلس إدارة المدرسة للتواضع واعتبار أنفسهم مقصرين أو أنهم بالكاد ينجحون في مجالات محورية بقدر ما يؤهلهم تأثيرهم على صناع قرارات آخرين. ومقدرتهم على مراقبة السياسة وإشراك الأهل وأعضاء المجتمع المحلي والتخطيط وتعيين الأهداف. بالإضافة إلى إشغال أنفسهم في قضايا إدارة المدرسة اليومية[22].

خلاصة القول أن المحترفين في حكومتي الولاية والاتحاد على ما يبدو هم الذين يقومون بوضع المنهاج أما مجلس المدرسة فيؤدي مهمة المستشار. وترجح الوقائع المحيطة بتنفيذ توجيهات الولاية والسلطات الفيدرالية وأحكام المحاكم بأن تجعل أعضاء مجلس المدرسة أشد اعتماداً على الخبراء وخاصة من يتمتع منهم بالخبرة القانونية.

وكانت الاقتراحات لإصلاح مجلس المدرسة تركز على اعتماد إجراءات أفضل لاختيار أعضاء مجلس المدرسة (بالانتخاب أو بالتعيين)؛ وتبديل الأدوار والمسؤوليات (تحويل المجالس المحلية إلى مجالس سياسية دون الانشغال بإدارة الشؤون اليومية)؛ واستيلاء الولاية أو عمدة المدينة على سلطة إدارة نظام المدرسة المحلي، أي استبعاد مجالس المدارس وإحلال مجالس أخرى محلها، أو تضييق دور مجلس المدرسة ليصبح استشارياً فقط[23].

الجمهور. إن دور المجتمع المحلي في صوغ المنهاج ضئيل إلى أقصى حد. والجمهور ليس له إلا معرفة ضئيلة بمحتوى المادة كما أنه لا يشارك بالقضايا المتصلة بالمنهاج العام. وعند النظر إلى موضوعات السلاح وتخريب المباني العامة، والمخدرات والانضباط تصنف هكذا قضايا على أنها مشكلات ولا تعتبر من قضايا المنهاج. وكانت المجتمعات المحلية تترك، حتى عهد قريب نسبياً، موضوع تخطيط المنهاج للمحترفين. ولا ينشغل الجمهور بقضايا المنهاج إلا في المناسبات التي تعتبر قضايا عارضة تبرز في ظروف خاصة ثم سرعان ما تزول. وإذن فليست الكتب المدرسية ما يسبب القلق وإنما كتاب مدرسي بعينه هو مصدر القلق في ظروف خاصة.

وكان يعتقد بأن مشاركة المجتمع في المنهاج المحلي ستزداد بسبب إرساء تجديدات مثل الهيئات الاستشارية للمدارس المحلية والمكلفة بتمثيل حاجات المجتمع المحلي ومصالحه ومصالح إدارة المدرسة المحلية التي تستند إلى الموقع. بيد أن الدراسات التي تناولت تلك المجالس أظهرت أن معظم المشاركة تصدر عن أهل المتعلمين الناجحين وليس لمجالس المدرسة عظيم فضل في هذا الأمر. وقد يعود ذلك إما لافتقار مجالس المدرسة للدقة عند بيان المقصود بالمشاركة أو بسبب من تردد المربين في المشاركة في عملية صنع القرار. ولكن النظرة المثالية لمدرسة المجتمع التي يحظى كافة أبنائها بصوت مسموع في سياسة المدرسة لم تتحقق. فقد كان ثمة تفاوت أو عدم مساواة بين أهالي

الطلاب. ويرجح أن الأهالي وأعضاء المجتمع المحلي الآخرين الذين أبعدوا كانوا من الفقراء والذين لا ينالون إلا القليل الشحيح من الترتيبات الاجتماعية والسياسية القائمة.

كانت شيكاغو قد جربت اللامركزية وقامت بتأسيس المجالس المحلية للمدارس في كل من بنايات المدينة الخمسمائة وتسعة وخمسين. وكان كل مجلس يتألف من ستة ممثلين من أهالي الطلاب واثنين من المعلمين يختارهما أقرانهم بالإضافة إلى اثنين آخرين يختارهما المجتمع بشكل عام، ومدير البناية. وكان من أمر هذا الترتيب أن يتولى كل مجلس وضع خطة لتحسين المدرسة والاضطلاع بمعظم المسؤولية عن تخطيط الموازنة والإشراف عليها[24].

كانت بولين ليبمان قد قامت بالتدريس في مدارس داخل مدينة شيكاغو في الفترة التي كانت فيها بعض القرارات البيروقراطية للمنطقة تتخذ من الجماعات المحلية والمدارس كما عملت، فيما بعد، في مرحلة من التحول السياسي أنيطت فيها السيطرة على «مدارس المواطنين» لرئيس بلدية المدينة الذي أدخل يومئذٍ اختبارات المهام الصعبة والمعايير والمحاسبة وأنظمة مركزية لضبط المدارس والمعلمين. ورأت ليبمان أن سياسة المحاسبة أدت إلى تفاقم التفاوت الاجتماعي ووسعت الهوة بين المدارس التي تخدم الطلاب الملونين من ذوي الدخول المتدنية والمدارس التي ترعى السكان ذوي الأصول المختلطة والدخل المرتفع.

تدعي ليبمان أن من شأن سياسة المسؤولية والمحاسبة إضعاف الجهود الرامية لمساعدة الطلاب في تنمية النقد الاجتماعي والهويات الثقافية اللازمين للبقاء ومواجهة التفاوتات الجديدة. وتعزو هذه السياسة وتأثيرها الضار على الطلاب الملونين لضغط نظام العمل في اقتصاد عالمي يتطلب تدفقاً متواصلاً من الوظائف ذات الأجور المتدنية[25].

إن مشاركة المواطنين في وضع سياسة المنهاج أقرب لأن تكون في الحدود الدنيا وتنزع إلى قلة الاكتراث والانفعالية والسطحية. والمواطنون يشاركون في العمل مبكرين جداً حين تكون الأهداف العامة قيد الوضع أو متأخرين جداً حين

تكون معظم الاستعدادات للتغيير قد اكتملت. إلا أنه بوسع المواطنين ممارسة نفوذهم، على كل حال، حين ينشطون. وعندما تنشب نزاعات ذات شأن بين المواطنين ومجلس المدرسة يكون الفوز عادة من نصيب الناس العاديين. وتمثل معظم جماعات الأهل الناشطين المصالح الخاصة في المنهاج، إذ يعملون لبرامج كالجماعات المدافعة عن ذوي الاحتياجات الخاصة أو أولئك الذين يقدمون الدعم لحقول الرياضة والفن والموسيقى. وهؤلاء إذ يعملون مع المربي الخبير بهذه البرامج الخاصة يخوضون معاً حملات هدفها حماية مصالحهم وإنمائها.

ومع ذلك فإن معظم جماعات المواطنين الناشطين في المدرسة ليسوا من الآباء، بل هم أعضاء في منظمات غير تربوية، مثل روابط الأعمال ومجموعات المالكين. وهؤلاء يهتمون بالسياسات المدرسية ذات الصلة بالضرائب ومكانة المدرسة من حيث قيمة ممتلكاتها أكثر مما يهتمون بالقرارات المتصلة بمحتوى المادة.

هيئات الولاية

لقد زادت الولايات من دورها في السياسة التعليمية على حساب مناطق المدارس المحلية. وكان هذا النمو نتيجة ازدياد القدرة المالية لدى الولايات التي من شأنها تنظيم التعليم وشبكات النشاطات ذات الصلة بقضية سياسة الولاية التي تؤثر في المساهمات الفيدرالية والتوجيهات التعليمية[26].

تمارس الولايات نفوذاً في موضوع المنهاج بعدة طرق. فكثيراً ما تصنف المجالس التشريعية في الولاية ما ينبغي تدريسه في المدارس. وقد أجيز التدريب على قيادة السيارات والمقررات الدراسية التي تبين مخاطر الكحول والمخدرات منذ عهد طويل. وكان لتنفيذ القوانين، ومصالح شركات التأمين والنفط والسيارات تأثير في مثل هذه الأمور. وكانت المنظمات المهنية مثل الطاولة المستديرة للأعمال ومجموعات المصالح الخاصة قد وثقت صلتها منذ زمن طويل بدوائر التعليم والمجالس التشريعية في الولايات.

وأبرز ما للولاية من سيطرة على المنهاج يتجلى في الاختبار الإلزامي للمهارات الأساسية ومعايير المحتوى العلمي. وتهتم حركة المعايير بتقويم كافة الطلاب في المرحلتين الابتدائية والثانوية. وقد تبنت الولايات هذا الاختبار وجعلته قانوناً، وعبر مجالس التعليم في الولاية فرضت معايير أشد صعوبة ـ فزادت في دروس الرياضيات والعلوم واللغة الانكليزية واللغات الأجنبية.

على العكس من الحكومة الفيدرالية واعتمادها الرئيس على السيطرة المالية، تستخدم الولايات العديد من الضوابط لتشكيل عمليات المنهاج وجودته. ومن وسائلها للسيطرة إجراء الاختبارات الإلزامية وتحديد المفوضين بإجراء الاختبارات وتعيين المتطلبات الأساسية لتصديق شهادة المعلم وأهليته. إلا أن آليات الرصد التي تستخدمها أسهل من تلك الآليات التي تعتمدها الحكومة الفيدرالية ـ توافق غير رسمي، مراجعة ذاتية على مستوى المنطقة، وإدارة بواسطة وسائل الإعلام.

وقد أتاح القانون الفيدرالي للحكومة الفيدرالية ممارسة قدر أكبر من السيطرة على التعليم الابتدائي والثانوي. ومع أن الهدف المعلن لهذا القانون بتوفير أسباب التحصيل العلمي لكافة الطلاب، والحفاظ على هدف الستينيات من القرن العشرين بتحقيق الإنصاف، فقد توقع الرئيس والكونغرس أن تزيد الولايات من جهودها في إعداد وتقويم المعلم وأن تستمر بتقديم المعونة التقنية للمناطق والمدارس. وأهداف التشريع طموحة، ولكن أن تستطيع الولايات والمناطق تحقيق هذه الأهداف فأمر يكتنفه الشك.

إن سلطة الحكومة الفيدرالية تتجاوز تحديد المتطلبات التي يجب أن تتوفر في المواد التعليمية التي يمكن استخدامها في البرامج الممولة من الحكومة الفيدرالية. ويغلب على الولايات والمناطق أن تستخدم هذه المواد «المجازة» في برامجها.

تستخدم بعض الولايات إجراءات الاعتماد للإبقاء على منهاج معين. وقد تقوم دائرة التعليم في الولاية ذاتها بإجراء الاعتماد، بوساطة رابطة مهنية للمربين (مثل الجمعية الوطنية لمديري المدارس)، أو منظمة إقليمية خاصة للاعتماد (مثل

جمعية كليات وثانويات المنطقة الوسطى الشمالية). وتتطلب هذه الهيئات عادة إجراء زيارات للموقع والدليل على التزام المدرسة بكل من المعايير التفصيلية التي يعتمدونها. ويمكن أن نقرأ أحد هذه المعايير لمقرر اللغة الإنكليزية: «مقررات اللغة الانكليزية مرتبة حسب الموضوعات أو الخبرات مع حد أدنى من التشديد على النمط أو التسلسل التاريخي». كما قد يقرأ المرء. أحد معايير الدراسات الاجتماعية: «تساعد الدراسات الاجتماعية التلاميذ على فهم العقائد التي تختلف عن الديمقراطية».

دوائر الاختبارات

لقد كان لدوائر الاختبارات نصيب في نشوء المنهاج «الوطني». وقد عرفت الاختبارات المعيارية للقبول في الكليات ما ينبغي على الطلاب المتوجهين للالتحاق أن يلموا به من أسباب الفهم والاستدلال (انظر مواصفات المخرجات الصادرة عن مجلس الكلية الفصل 8). فضلاً عن ذلك، أن الاختبارات القياسية للقراءة والرياضيات على المستوى الوطني التي تفرضها المدارس الابتدائية تعين الكثير من مواصفات محتوى المنهاج على وجه التحديد. فهيئة خدمات الاختبارات التعليمية (ETS) تهيمن، بفضل ميزانيتها السنوية التي تبلغ عدة ملايين من الدولارات، على صناعة الاختبارات وتدير مجموعة واسعة من اختبارات القبول في التعليم المهني والكليات. وقد تم اعتبار اختبار الاستعداد المدرسي (SAT) الذي تعتمده أهم الاختبارات التي لدى الشركة، وإن يكن فوزها بعقد التقويم الوطني ربما يضاهي اختبار SAT من حيث الأهمية. وجدير بالذكر أن 1.5 مليون طالب يخضعون كل عام لاختبار SAT.

وفي عام 2003 احتدم الجدل حول اختبار SAT كمعيار للقبول، وخرجت التوصية بالاستعاضة عنه كتقويم للاستعداد (ربما يقيس الذكاء) باختبارات لقياس التحصيل في مواضيع معرفية محددة. وعقب ذلك أجرت خدمات الاختبارات التعليمية تغييرات لتعزيز تواؤم المنهاج مع المهارات المستخدمة في العمل الجامعي والثانوي، مثل أسئلة الرياضيات التي تقتضي من الطلاب تقديم حلولهم عوضاً عن انتقاء الحل من اختبار الخيارات المتعددة[27].

يقول ناشـرو الاختبار أنهم يحاولون اعتماد طريق وسط، وعدم تجميد منهاج المدرسة الثانوية، وكذلك عدم الاستعجال في اعتماد التجديدات. وقد قصد هؤلاء الناشرون بإشراكهم المهنيين من العاملين في الثانوية والكليات في إعداد الاختبارات وتنقيحها، جعل اختبارات التحصيل تتقدم الاتجاهات الهامة.

الناشرون

يعد ناشرو الكتب حراس الأفكار والمعرفة. ذلك أن معظم ما يتم تدريسه في المدارس مستمد من الكتب المدرسية أو سواها من مواد المنهاج، مثل الأدلة، وكتب التمارين، والتجهيزات المخبرية. كذلك فإن 75% من الوقت الذي يمضيه الطلاب في قاعات الصف و 95% من واجباتهم المنزلية تكون برفقة المواد التعليمية[28]. ويعكس تحصيل الطالب ــ أي ما اكتسبه الطالب من التعليم ــ إلى حد بعيد محتوى الكتاب المدرسي. ويرجح بالطلاب أن يتعلموا ما يجدونه في الكتب المدرسية أكثر من أي مصدر آخر. ولقد وجد ووكر وشفارزيك بعد ضم أحد الموضوعات إلى محتوى كتاب مدرسي باعتبارها مادة هامة لتعليم الأطفال، أن:

> تجتمع المصادر العديدة التي ترفد المنهاج المعمول به مع عمليات التعلم النشطة التي يقوم بها الطالب لتكوين مستوى من التحصيل يفوق عادة أي زيادة إضافية يمكن أن يحققها أي قدر من الصقل يضاف إلى المنهاج أو أي تحسين في أسلوب أو طريقة التعليم، أو وسيلة التوجيه أو تغيير في تنظيم المدرسة أو قاعة الصف[29].

أحياناً، يقتصر ناشر الكتاب المدرسي على مهمة توزيع الكتاب فقط، أما المنتج فيقوم على تطويره محترفون يعملون في مختبرات إقليمية وجامعات ومؤسسات لا تسعى إلى تحقيق ربح وتتفق عليها هيئات في الحكومة الفيدرالية، ومؤسسات خاصة وروابط مهنية وعلمية. وفي أوقات أخرى، يتصل الناشر مباشرة بالمعلمين

ليقوموا بتطوير منتجات الشركة. وهناك ضغط يوجه إلى الناشرين من الهيئات والجماعات المكلفة من دوائر الولاية بشؤون المنهاج التي تطالبهم بإبراز محتوى معين. ويوماً بعد يوم تطول قائمة الموضوعات الواجب تفادي تناولها في الكتب المدرسية. فموضوعات الظواهر الخارقة، والحرب، والجنس، والانتحار، والحزن، قد أضيفت إلى الوجبات السريعة، ومعاملة الحيوانات، والصورة النمطية التي تتناول العرق، والنوع، والسن. كذلك يتوسل الناشرون بدوائر المبيعات لديهم للحصول على المعلومات والإرشاد في تنقيح وإنتاج نصوص الكتب. «ومن دواعي العجب أن هذه الشبكة من باعة الكتب هم الآلية الوحيدة التي يمكن الاطمئنان إليها بشكل معقول لتجميع أولويات وتحامل المدارس في موضوعات المنهاج[30]» ومع ذلك فإن محتوى الكتاب المدرسي متخلف على العموم عقداً من الزمن عن حقول البحث العلمي من حيث المعرفة وتعليل الظواهر.

المحاكم

غدا انشغال المحاكم في قضايا المنهاج موضوعاً حرجاً. فبعض الاختصاصيين في المنهاج قد أزعجهم ما اعتبروه اتجاهاً لدى المحاكم إلى تجاوز سلطتهم في قضايا المنهاج[31]. وبعض القرارات القضائية التي صدرت مؤخراً أمرت بالأخذ باختبارات وأساليب ومواد محددة يتعين على المدارس استخدامها، بل إن بعض المحاكم أوعزت بأهداف التحصيل في حالات إلغاء الفصل بين البيض والسود في المدارس، مما جعل المحاكم، بالنتيجة، المقومة لمنهاج المدرسة وبرامجها. ففي سان دييغو، مثلاً، فرض أحد القضاة اعتماد أسلوب في تعليم القراءة مثير للجدل يشتمل على التعليم المتقن. وفي توسون أجيزت طريقة محددة في التعليم لتستخدم مع تلاميذ من أبناء الأقليات؛ وفي ديترويت أصدر أحد القضاة أمراً إلى مسؤولين في المدرسة بتقديم خطة تدريسية ليستخدمها كل المعلمين في النظام.

ولكن انفجار الدعاوى المدرسية ولى وانقضى. وتراجع عدد من الآراء، على المستوى الفيدرالي في عقد التسعينيات في كافة الحقول عدا التعليم المتخصص. وفي بعض المحاكم تمت إعادة توجيه اهتمام المحكمة من ناحية إلى أخرى، فمن الاهتمام بالغياب في عقد السبعينيات إلى إدمان المخدرات والكحول في الثمانينيات، إلى الطرد لدواع أمنية ـ أسلحة وعنف ـ في عقد التسعينيات. ويبدو أن كل قضية لها حياتها الخاصة ثم ما تلبث أن تتلاشى أهميتها.

تواجه المدرسة، من حيث كونها مؤسسة معرفية، صراعات مع مؤسسات أخرى تنازعها على التأثير في المنهاج، مثلاً، ما يدور بين مؤسسات دينية وعلمية حول الخلق والتطور وما تثيره للمدرسة من معضلات. وفي مثل هذه الحالات تلجأ المدرسة إلى المحاكم لحسم القضية.

وتبقى قضية السلطة المسيطرة على منهاج المدرسة العامة مسألة تتعلق بقانون الولاية ويختص بها أولاً المسؤولون عن التعليم في الولاية. على أن هناك، على كل حال، طريقين، عملي وقانوني، لكل من يتعامل مع التحديات التي تواجه محتوى المنهاج كما يحدث في الرقابة واستبعاد الأفكار:

1- لنأخذ في الاعتبار التعديل الأول للدستور الأمريكي ومبدأ منع قمع الأفكار. «لا يسمح دستورياً بالقمع الرسمي للأفكار».

2- إدراك أن المواد المستخدمة في المدارس العامة يجب أن تكون مناسبة من الناحية التعليمية. ويقصد بذلك أنه يجب ألا تقبل المادة أو تلقى الرفض على أساس ما تتضمنه من أفكار وإنما على أساس ما إذا كانت تعزز أو تعيق تطور الطلاب من الناحية الفكرية و العاطفية والاجتماعية.

ولئن كان كبير القضاة رنكويست يشير إلى الجامعات حين أطلق تصريحه الهام حول موضوع «الكلام الصحيح سياسياً»، إلا أن المضمون يشمل المدارس جميعها حين قال: «إن الأفكار التي نعارضها طالما ظلت أفكاراً ولم تتحول إلى

سلوك يعترض حقوق الآخرين ـ ينبغي الرد عليها بالحجة والإقناع، لا بالقمع. وينبغي أن يختار الأفراد بأنفسهم ـ بتأثير النقاش الحر ـ الأفكار والآراء التي يقبلونها أو يرفضونها[32]».

الحكومة الفيدرالية

في عقدي، الستينيات والسبعينيات، مارست الحكومة الفيدرالية تأثيراً بالغ القوة في تعيين أنواع المواد المستخدمة في المدارس، وذلك عبر المؤسسة القومية للعلم ومكتب التعليم في الولايات المتحدة، بصورة أساسية، وهذا ما جعل كل الجهود التي بذلتها سابقاً حكومات الولايات والمناطق والشركات الخاصة، في تطوير المنهاج تبدو ضئيلة جداً. إذ أن الجهات المدعومة من الحكومة الفيدرالية من معامل إقليمية وباحثين أكاديميين ومنظمات لا تسعى إلى الربح أنتجت مواد منهاجية صارت تستخدم في معظم المدارس الأمريكية. وأدى ذلك، على العموم، إلى تعديل محتوى المواد الدراسية الموجودة ـ رياضيات وعلوم ولغة انكليزية وقراءة. كما أن الدوائر الفيدرالية، بتعيينها الغرض من الاختبارات القياسية لتقويم المشاريع التي تمولها قامت بترسيخ الأهداف الوطنية.

في البداية لاح أن الحكومة مهتمة بزيادة خيارات المناهج المتاحة للمدارس. لكن ظهر، فيما بعد، أن ثمة جهوداً تبذل لضمان استخدام المدارس للمنهاج الجديد من خلال شروط التقويم والأموال الخاصة التي بذلت لنشر المواد التي تم تطويرها بأموال فيدرالية. وصارت الحكومة أشد اهتماماً بإحداث تغيير من مجرد العمل على جعل التغيير ممكناً.

في عام 1977 أرست السياسة الاتحادية مبدأ المساواة في فرص التعليم للأقليات والنساء، وغير الناطقين بالانكليزية، والفقراء وسكان المناطق النائية باعتبارهم هدف الجهود الفيدرالية الرامية إلى تطوير المنهاج (تحسين التعليم). ومع ذلك كان هناك إجماع قليل حول الدور الذي يجدر بالحكومة أن تضطلع به

في تطوير المنهاج، وخاصة في المجالات التي لا يكون فيها للقيم المقام البارز: الدراسات الاجتماعية والتربية الأخلاقية والثقافة الجنسية. وقد خشيت الجماعات التعليمية حينئذٍ أن تكون رعاية الدوائر الفيدرالية لنشاطات التطوير والعرض والإيضاح وتعميم المعرفة وإعداد المعلمين محاولة غير مشروعة لإضعاف سيطرة الولاية والسلطات المحلية على المنهاج المدرسي.

في الثمانينيات إبان رئاسة ريغان حصل تحول في السياسة الفيدرالية المتعلقة بالمنهاج. فقد تم إحداث هيكلية تنظيمية جديدة لتنفيذ دعوة الرئيس ريغان للعودة إلى القيم التقليدية والإقرار بحقوق ومسؤولية الأبوين عن تعليم أطفالهم والتركيز على المدارس الخاصة ومدارس الأبرشيات بالإضافة إلى المدارس العامة[33]. وجرى إيقاف برامج المنهاج النموذجية التي كانت ترسل لهيئات التعليم المحلية لأنها بدت تتيح حدوث تحولات في المواقف وظهور نظرة انتقادية حيال البنى الاجتماعية القائمة والخشية من احتمال أن تؤدي إلى تعزيز النسبية الأخلاقية[34].

وأفرزت شبكة التجمعات الفكرية المحافظة والمؤسسات التي تعنى بالسياسة دفقاً متصلاً من النشاطات والتعليقات عبر وسائل الإعلام تندد بقصور المدارس العامة، واتحد كبار رجال الأعمال والحكام في إشاعة آراء المحافظين الجدد وإكسابها تأثيراً.

وقد تضاءل احتمال قيام الكونغرس بمبادرات في موضوع المنهاج المدرسي نظراً لامتلاك حكام الولايات الآن النظرة وسلطة القرار في صنع السياسة التعليمية ولم يعودوا يتأثرون، كما في الماضي، بأعضاء مجلس الشيوخ والنواب[35]». إلا أن صدور قانون (NCLB) أتاح للكونغرس والرئيس أن يعيدا للحكومة الفيدرالية دورها في التعليم الابتدائي والثانوي. وكانت سياسات الرئيس السابق كلينتون في التعليم قد تمحورت حول المعايير والاختبارات الوطنية وتقديم المال للولايات لمساعدتها على القيام بالإصلاحات وتمويل برامج تشغيل المدارس عبر

اتحاد مالي (كونسورتيوم) بين الولايات، والحرص على أن تشمل برامج التمويل الفيدرالي أعداداً من الطلاب الفقراء تفوق ما كان عليه الحال سابقاً. وجدير بالذكر أن سياسة الرئيس كلينتون كانت تقوم على ألا ينال من أموال الحكومة سوى الأهل الذين يوجهون أولادهم إلى المدارس العامة. وهذه السياسة مناقضة تماماً لسياسة الرئيس جورج دبليو. بوش الذي يفضل توجيه التمويل بالأموال العامة إلى مدارس مختارة.

المؤسسات

تعتبر المؤسسات المصدر الرئيس لتمويل المنهاج والتأثير عليه. وقد كانت مؤسسات فورد وروكفلر وكارنيجي وكيترينغ فعالة جداً في تطوير المنهاج. إذ بذلت جهوداً مدروسة لتغيير ما اعتادت عليه الأنظمة المدرسية وتعديل المنهاج عن طريق تمويل إنتاج مواد منهاج محلية الصنع. ولكن تلك الجهود لم تحظ إلا بنجاح جزئي، اقتصر معظمه على مدارس الضواحي.

وفي السنوات الأخيرة تحقق لـ «هيرتج فاونديشن» (مؤسسة التراث) التي تضم ناشطين محافظين، الفوز بالسلطة في موضوع المنهاج. وتزعم هذه المؤسسة بأن ثلثي مجموع توصياتها البالغة ألفي توصية قد تحول إلى سياسة مع انتهاء السنة الأولى من عهد الرئيس ريغان. وقد أصدرت هذه المؤسسة وثيقة ذات أثر بعنوان «تفويض بالقيادة» Mandate for Leadership.[36] وكان من بين هذه التوصيات تلك التي تدعو إلى (1) مزيد من سيطرة الأبوين في تعليم أولادهم، (2) تعديلات دستورية للسماح بالصلاة في المدرسة، (3) وضع حد لتدخل السلطات الفيدرالية في الشؤون الخاصة بالولاية والمدارس المحلية بما يتصل بفرص التعليم للأمريكيين السود وذوي الحاجات الخاصة والنساء والسكان من المهاجرين الجدد. وقد وصفت الوثيقة الدور الفيدرالي في المدارس بالضغط من أجل تحسين الأداء الأكاديمي والقيم التقليدية كما يعرفها المحافظون. وأساليب المؤسسة في توجيه التحولات في السياسة تشمل ملء الوكالات الفيدرالية بأفراد

«موثوقين» يؤيدون آراء المحافظين وإيديولوجيتهم بما يتعلق بهدف التعليم ومن ينبغي أن يحصل عليه. ووفقاً لذلك أصبح بمقدور الرئيس رصد مخصصات تتجاوز ضوابط الموازنة لإضعاف برامج الإنصاف التي تحظى بدعم الكونغرس وبذلك يكون لنفوذ الحكومة الفيدرالية أن يتجاوز قوانين الولاية والأقاليم بالسيطرة على المعلومات وتوجيه الرأي العام للحصول على التصرف المطلوب من المسؤولين في الولاية والمناطق المحلية.

المصالح الخاصة

أقام كيرست ووالكر تمييزاً بين عمليتين منفصلتين من صنع السياسة: صنع السياسة العادي وسياسة صنع الأزمات. وتعتبر جمعية جون بيرش وغرفة التجارة والجمعية الوطنية للصناعيين واتحاد عمال صناعة السيارات تكتلات ضعيفة نسبياً في صنع السياسة العادية، ولكنها قوية جداً في صنع سياسة الأزمات[37].

وما المنافسة الأكاديمية على مستوى العالم، وإدمان المخدرات، والحرب، والأزمات الاقتصادية، والعنف، والطاقة، والكوارث الطبيعية إلا أمثلة على الأزمات التي تستدعي استجابة من الجماعات المختلفة. وهناك منظمات مثل اتشيف ACHIEVE التي تعمل على تعبئة الأصوات في تأييد الدعوة إلى تدريس الموضوعات الفكرية الأساسية، ورابطة التعليم الأمريكية التي تناهض التربية الجنسية والأفكار الإلحادية. وتوضح المناورات السياسة التي تلجأ إليها الرابطة القومية لتعليم الصغار طريقة الاشتغال لهدف وحيد[38]. كما أن بعض القضايا تحتاج إلى تضافر جهود عدة جماعات مختلفة في ممارسة الضغوط. وتكاد كل منظمة تعمل في حقل تقدم الأمريكيين ذوي الأصول الأفريقية، سواء كانت نضالية أم معتدلة، أن تكون قد طالبت بمعالجة كافية للسود في الكتب والمواد التي تتناول تاريخ الولايات المتحدة. كذلك فإن أعضاء الجماعات الدينية

المحافظة، إذ يعملون على الوقاية من عروض العلمانية للمدارس العامة، يكذبون الفكرة القائلة أن المدارس تعلم الحقيقة وأن هناك فعلاً ما يسمى الحقيقة الموضوعية.

تتبع جماعات المصالح الخاصة إستراتيجية عامة في التأثير على محتوى المنهاج كما يلي: (1) تقدم هذه الجماعات معيارها في التقويم للحكم على المواد التعليمية، وهو نقيض المعيار الذي تعتمده الولاية؛ (2) تخاطب هذه الجماعات مجلس المدرسة سياسياً، بدلاً من التعامل مع الهيكل البيروقراطي للمدرسة؛ (3) تعتمد هذه الجماعات على الطروحات الأخلاقية والمواقف الأخلاقية الخاصة بها.

كان مايكل آبل، كما سبقت الإشارة، قد كشف عن تحالف محافظ تقوم سياسته على علاقة وثيقة بين الحكومة والاقتصاد الرأسمالي. كذلك يلاحظ الباحث أن سلطة الديمقراطية السياسية تعاني انحداراً. ويضم التحالف هذا النخب الاقتصادية والسياسية وجماعات من البيض الذي ينتمون إلى الطبقتين العاملة والوسطى التي تعنى بالأمن والعائلة والقيم التقليدية والمعرفة. وقد أفلح هذا التحالف جزئياً في تحويل الهدف الديمقراطي المتمثل بتوسيع مبدأ المساواة في الفرص إلى أهداف اقتصادية، مثل توسيع السوق الحرة والحد من مسؤولية الحكومة عن الحاجات الاجتماعية، إلى هجمات على الفقراء والمحرومين لما يزعم من افتقارهم للقيم والأخلاق.

كان اللوم قد ألقي في أمر البطالة والخسارة في المنافسة الاقتصادية وانحدار القيم التقليدية على المدارس والهيئات العامة الأخرى، وليس على الاقتصاد والثقافة والسياسات الاجتماعية التي تأخذ بها الجماعات المهيمنة. وبالتالي يرى آبل أن السياسة التعليمية تجنح إلى مزيد من التوجه إلى السوق والخصخصة وتقييس الاختبارات. وفي هذه السوق التعليمية الجديدة تزداد «الحرية» و«الخيار» لمن يملك الثمن. ولسوف يكون ثمة قطاع قيوده أقل ومخصص لأولاد الأثرياء لكن المدارس المدينية للفقراء سوف تكون تحت رقابة

أشد وضبط أمني أكبر ومنهاجها أقل تمويلاً وغير مرتبط بالوظائف ذات المردود الجيد. بالإضافة إلى ذلك، فإن آبل يعتقد بأن المدارس التي يرتادها الذين تشكل أوضاعهم الاقتصادية وتكوينهم العرقي المناطق المدينية سوف لن تشجع مشاركة الطلاب في ابتكار دلالات وقيم جديدة تضاف إلى ثقافتنا.

نزاعات في ضبط المنهاج

يعتبر ضبط المنهاج في الولايات المتحدة مسؤولية مشتركة، فالسلطة تمارس عبر مستويات الحكم الثلاثة ـ المنطقة والولاية والاتحاد ـ أما التفويضات الخاصة بالمنهاج فتصدر عن فروع الحكم الثلاثة ـ السلطات التشريعية والتنفيذية والقضائية. وهذه التفويضات تشمل (1) أوامر المحكمة الفيدرالية كتلك التي تلبي الحاجات اللغوية لغير الناطقين بالإنكليزية ولدى الأطفال ممن يعانون إعاقات محددة؛ (2) تشريع فيدرالي يمنح المناطق المدرسية أموالاً إذا وافقت على تحقيق شروط محددة لإنفاقها (ومن الأمثلة على عمليات التمويل هذه توجيه المساعدات إلى الأطفال المحرومين، في مجالات العلوم والرياضيات، والتربية البيئية، والدراسات الإثنية، والتعليم المهني، والتعليم لاكتساب مهنة في المستقبل، وتعليم الموهوبين، وتعليم المستهلك)؛ (3) قرارات محاكم الولاية بما يتعلق وتمويل المدرسة وتخطيط وتنفيذ البرامج التعليمية (وقد أطلقت هذه الموضوعات سلسلة من التفويضات التي زادت من سيطرة الولاية بعد ما كانت مناطة بالسلطات المدرسية المحلية)؛ (4) قرارات محكمة تمنح الأبوين والطلاب حق المشاركة فضلاً عن زيادة استخدم العقود القانونية (المساومة الجماعية) التي تؤدي إلى تفويض مباشر أو غير مباشر بما يؤثر على المنهاج ويحول دون سيطرة المجالس المحلية والمربين.

ولقد أدى الضبط المشترك إلى نشوء صراع. فالتفويض الفيدرالي غالباً ما يجمع بين أهداف تربوية واجتماعية أو سياسية، مثل برامج المنح الموجهة إلى جماعات خاصة. وفي حين أن هذه التفويضات تسترعي الانتباه إلى الفقراء

والأقليات وذوي الحاجات الخاصة، فإنها تتناقض مع الآراء التقليدية حول أفضل الطرق لتطوير الإدراك والمهارات والمواقف بين المتعلمين. فمثلاً يطلب من الأطفال أحياناً السفر إلى مدارس بعيدة، مبددين وقتاً كان الأجدى توجيهه للإفادة منه بالدراسة لمجرد التحقيق الافتراضي للنسبة المئوية للتكوين العرقي.

يحدث أحياناً صدور تفويضات متناقضة من مستويات مختلفة. فالشرط الفيدرالي مثلاً يقتضي اعتماد مبدأ الحصص في التعليم المهني، وهي نسب كثيراً ما تناقض توجيهات الولاية بما يخص المؤهل للإفادة من هذه البرامج. وقد أدت تفويضات الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات خدمة لمصالح خاصة معينة إلى قيام منافسة مع مصالح خاصة أخرى وبرامج نظامية، مما أدى إلى تفكك البرنامج في المدرسة المحلية. فالنزاع يطلقه عجز سلطات الاتحاد والولاية عن إدراك مقدرة السلطات المحلية على تنفيذ المهمات الموكلة إليها. ومع أن ثمة حوافز مادية تقدم مكافأة عن إطلاق بعض برامج المنهاج، فإن هذه التفويضات تفترض أن ثمة دوائر أخرى سوف توفر الأموال اللازمة لهذا المشروع، أو أن بوسع المدرسة المحلية أن تنهض بالمهمة دون أموال إضافية.

والنزاعات التي تنشأ عن عدم الإذعان ترتبط بالضبط المشترك. فالانحراف عن الأهداف والإرشادات التي ينص عليها التكليف سواء عن قصد أو عن غير قصد يؤدي إلى نشوء توترات. ولكن قد لا تتحقق مقاصد التكليف، حتى لو كان ثمة إذعان في الظاهر. وكما أشار النقاد فإن «لدينا في ولايتنا برامج فيدرالية قانونية تماما، ولكنها مريعة تماماً».

التكليف لا يؤسس التزاماً. فالحافز الذي يحمل المشاركين من أهل المنطقة على الإذعان للأغراض المنصوص عليها واستعدادهم لبلوغ أهداف المشروع ضروريان إذا كان للمشروع أن يحظى بالنجاح. أما إضافة المزيد من القيود التي تحكم التنفيذ فليس حلاً. والواقع أن المصاعب الناشئة عن ازدياد القيود البيروقراطية إنما تعيق بلوغ الهدف من التكليف. ولكنه حق القول، مع ذلك، أن للحسابات المالية وتقارير التفتيش حول الالتزام بالتوجيهات تأثيراً على تشكيل السلوك الإداري[39].

والدراسات التي تمت مؤخراً حول الضبط المشترك ليست جميعها متشائمة. فمثلاً، وجد مايكل كناب وشركاؤه أن حل المشكلة المحلية والتفاهم على مدى من الزمن يخففان من المنازعات التي تنشأ عن التكليف الخارجي(40). ذلك أن معظم العبء الناشئ عن قوانين معينة، مثلاً، يتلاشى بعد مضي عام أو عامين. وإن وجدت صراعات بين الدوائر الحكومية فإنها ليست بالضخمة ولن تكون شائعة في كل البرامج.

تشمل الاقتراحات بتحسين الضبط المشترك للمنهاج عرضاً مثالياً بالحد من سلطات كل هيئة بحيث يزول النزاع داخل السلطة(41). وهناك اقتراحات أقرب للتنفيذ تدعو إلى تشغيل استراتيجيات تطبيقية تشدد على المعونة الفنية المحلية والقدرة على البناء عوضاً عن الاعتماد على استراتيجيات تنظيمية ذات توجهات نحو الإذعان. فينبغي العمل باستراتيجيات التطبيق، وليس استراتيجيات الإذعان، على الأقل بعد إرساء برنامج إلزامي. والمرونة في صناعة القرارات المحلية، من حيث التصميم والإدارة، وتقديم الخدمات عامل رئيس في جودة التعليم الذي يتوفر بموجب ما تنص عليه التكليفات. كذلك حري بالتكليفات الفيدرالية أن تحث على المرونة في الاستجابة للاختلاف الواسع بين الولايات والمجتمعات المحلية.

ملاحظات ختامية

لا يظهر الجدل المحتدم حول التقسيم المناسب للمسؤولية بين الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات والسلطات المحلية ما ينم عن الوصول إلى تسوية. وقضايا مثل برامج الرياضيات والعلوم الفيدرالية والأرصدة الضريبية، والصلاة في المدرسة تجعل الانتباه موجهاً نحو الدور الذي تضطلع به الجهات الفيدرالية. وإنه لقوي ذلك الميل لدى الولايات إلى طلب المزيد من كل شيء ـ تميز مشروع. ولا حاجة لالتزام محلي في كل مشروع يدعم الدعوة إلى سياسات تطبيقية مرنة ومبادرة محلية. أما العلاقات ضمن الدوائر الحكومية فلسوف تظل عديدة ومعقدة.

هناك جماعات عديدة وأفراد كثر يهتمون بان يكون لهم صوت في ما ينبغي أن يتم تعليمه. وما من طرف وحيد يعتقد أن لديه ما يكفي من النفوذ والسلطة. فكل منهم ينزع للشعور بأن ثمة عنصر آخر هو المسؤول. أما في الواقع فإن الوضع عبارة عن حالة تحفظ. فالقرار المتعلق بالمنهاج الصادر عن مجلس تعليم، أو هيئة فيدرالية، أو وزارة التربية في الولاية، أو تشريع ما، يمكن تغييره روحاً وفعلاً من طرف مدراء المدارس والمعلمين. ولئن كان يعتقد في كثير من الأحوال أن الطلاب لا يتمتعون بشأن كبير في تقرير ما ينبغي تعليمه في المدارس، فإن لديهم الكثير مما يقولونه في ما يتم تعلمه.

لا تختلف الصلة السياسية ما بين جماعات المصالح الخاصة ضمن التعليم المهني والعاملون في الحكومة كثيراً عن تلك الصلات التجارية والحكومية الأكثر انكشافاً. بيد أن أكثر القرارات المتعلقة بالمنهاج تعكس مع ذلك النزاعات التي تدور بين الأشخاص والجماعات. كما في معظم الحلول السياسية يتحقق المنهاج بالاتفاق على حل وسط والمساومة وسوى ذلك من أشكال التوفيق بين الآراء. وليست المؤسسات المدرسية متساوية فيما بينها من حيث المقدرة على موازنة الضغوط المتعارضة من كل جانب. فتضطر تلك المدارس إلى أن تزيد من الاجتماعات التي تجمع المجتمع المحلي للتداول في قضايا المنهاج ولتلبية مطالب أقل لجماعات المصالح الخاصة. وتطرح الاجتماعات العامة مناسبة لدفاع المواطنين عن سياسات المدرسة التي تواجه التحديات. وصوغ سياسة المنهاج لا يتبع إجراء عقلانياً محكماً يقوم على الدليل المستخرج من البحث. فالمنهاج سوف يستمر على ما يبدو في التطوير على أيدي أولئك الذين ليست لديهم إلا أدنى فكرة عن أثره في قاعة الصف.

أسئلة

1- هل تختار نموذجاً من المنهاج يتعلق بالأخلاق والمبادئ والقانون تم فيه اتخاذ قرارات للمنهاج من جانب السلطات على أساس المنطق وإرشادات الخبراء؟ أم أنك تفضل نموذجاً يعتمد على اتفاق بين مصالح سياسية مختلفة ولا يسعى إلى أكثر من عدالة ناقصة لأنه ليس هناك نوع آخر من العدالة؟

2- ما هي القوى التي يبدو أن لها أقوى التأثير على ما يتم تعليمه في وضع مألوف لك؟

3- ما هي المخرجات المحتملة للمقررات الدراسية الصدامية بين القوى التي تدفع نحو منح المعلمين مزيد من السلطة، وأولئك الذين يحبذون رقابة قوية من جانب الدولة، وأولئك الذين يسعون إلى استعادة الحكومة الفيدرالية دورها في صنع المنهاج؟

4- ترى السياسات الديمقراطية المنهاج وسيلة لتقليص عدم المساواة؛ والرأسماليون يرون في المنهاج سلعة توفر مزايا نوعية في المنافسة على فوائد السوق. ففي أي ظروف ستكون الهيمنة لكل من هذه الآراء؟

5- من ينبغي أن يضبط مدارسنا؟

6- هل نحن مستعدون كأمة لدعم جهود الولاية والاتحاد لطرح خيارات وتخصيص المنهاج أم أننا ما نزال نعتقد بنظام مدرسي ممول بالأموال العامة ويدار بإدارة عامة؟

بحوث إستراتيجية مقترحة

تحليل دور السلطة في صنع سياسة المنهاج

اختر موضوعاً حافلاً بالدلالات السياسية، كالتربية الجنسية ـ التعفف مقابل المعلومات. صف كيف يعالج هذا الموضوع في مدرسة أو منطقة تعليمية. ما هي السياسة التي تبرز في التحليل؟ لماذا؟ ما هي المجموعة أو الأفراد الأقوى في صوغ هذه السياسة؟ ما هي الحجج الأكثر إقناعاً؟

تعيين تأثير قرار قضائي

ثمة ضرورة لدراسات تبين تأثير قرار المحكمة العليا في الولايات المتحدة في الدعوى زلمان على سيمونز ـ هاريس الذي قطع بأنه ليس في القسائم انتهاك

للدستور من حيث فصله بين الكنيسة والدولة. حاول الحصول على معلومات من المدينة حيث تقيم عن عدد طلبات القسائم التي تلت هذا القرار وحاول تعيين صيغ التعليم المدرسي المختارة من أولئك الذين يحملون قسائم.

تعزيز الديمقراطية على مستوى فوق الوطنية

يكون التعلم نفعاً عاماً حين يعمل الطلاب والمعلمون معاً لإحقاق العدالة الاجتماعية. حدد شبكات المعلومات التي تساعد المواطنين العاديين في الولايات المتحدة فيما هم يشاركون بلدان العالم الثالث في هذا السبيل. حدد القضايا التي ينهضون بها؟ هل النجاح حليفهم في جعل السلطات أكثر تقبلاً للمساءلة؟ هل المشاركون يتعلمون كيف يصبحون مواطنين عالميين ناشطين في قضايا عامة؟

كشف مصالح المؤسسات البارزة في المنهاج

ادرس بعض المؤسسات البارزة التي تقوم بتمويل برامج تعليمية. ما هي المصالح الصريحة والمضمرة التي يسعون إليها؟ مثلاً يمكن دراسة دور مؤسسة سي. إس. موت وسعيها إلى تقبل ما تم تعليمه في يوم مدرسي إلى برامج ما بعد المدرسة، أو معطيات يمكن جمعها حول تأثير برنامج مؤسسة ايوينغ ماريون كوفمان في تعليم الطلاب كيف يصبحون مستثمرين ورجال أعمال. كما أن أهداف ونشاطات مؤسسة مبليندا وبيل غيتس وسواها من المؤسسات الجديدة تعتبر مرشحة للتحليل.

المراجع الهامشية

1. G. W. Bracey and Michael Apple, The State and the Policies of Knowledge (New York: Routledge Falmer, 2003).
2. Anthony P. Carnevale and Donna M. Desrochers, Standards for What? The Economic Role of K-16 Reform (Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2003).

3. Brooks Grennon and Jacqueline Grennon, Schooling for Life: Reclaiming the Essence of Learning (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002).

4. Michael Apple, The State and the Politics of Knowledge (New York: Routledge Falmer, 2003).

5. Michael Apple. Educating the "Right" Way: Markets, Standards and Inequality (New York: Routledge Falmer, 2001).

6. Michael W. Kirst and Decker F. Walker, "An Analysis of Curriculum Policy Making," Review of Educational Research 41, no. 5 (1971): 488. Copyright 1971, American Educational Research Association, Washington, DC.

7. J. Hottois and N. A. Milner, The Sex Education Controversy (Lexington, MA: Heath, 1975).

8. D. Nelkin, "The Science-Textbook Controversies," Scientific American 234, no. 4 (April 1976): 36.

9. Nonnan Drachler, "Education and Politics in Large Cities, 1950-70" in The Politics of Education, National Society for the Study of Education Yearbook (Chicago: University of Chicago Press, 1977),188-219.

10. Barbara Sizemore, "Push PoJitics and the Education of America's Youth," Phi Delta Kappan 60, no. 1 (1979): 364-370.

11. William L. Boyd, "The Politics of Curriculum Change and Stability," Educational Researcher 8, no. 2 (Feb. 1979): IS.

12. Donna E. Munsey and Patrick J. McQuillan, "Education Reform as Revitalization Movement," American Journal of Education (Aug. 1993): 393-491.

13. Lawrence Iannaccone and Peter J. Cistone, The Politics of Education (Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon, 1974).

14. Larry Cuban, How Teachers Taught: Consistency and Change in American Classrooms. 1890-1980 (New York: Longmans, 1984).

15. Susan Fuhrman and William H. Clune, "Research on Education Reform; Lessons on the Implementation of Policy." Teachers College Record 90, no. 2 (1988): 237-257.

16. William W. Wayson, Up From Excellence: The Impact of the Excellence Movement on Schools (Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Education Foundation, 1988).

17. Hilda Taba, Curriculum Development: Theory and Practice (New York: Harcourt Brace and World, 1962),529.

18. Dennis Carlson, Leaving Safe Harbors: Toward a New Progressivism in American Education and Public Life (New York: Routledge, 2002).

19. Lorraine M. McDonnell and Anthony Pascal, Teacher Unions and Educational Reform (Santa Monica, CA: Rand Corporation, 1988). Prepared for the Center for Policy Research in Education.

20. Robert Rothman, "Changes in Policy Social Conditions Reshaping High Schools," Education Week (April 21, 1993): 8.

21. Michael A. Robell and Arthur R. Black, Educational Policy Making and the Courts (Chicago: University of Chicago Press, 1982).

22. Michael W. Kirst, Task Force on School Governance (Palo Alto, CA: Stanford University Press, 1992).

23. Deborah Land, "Local School Boards under Review: Their Role and Effectiveness in Relation to Students' Academic Achievement," Review of Educational Research 72, no. 2 (summer 2002): 229-279.

24. Chris Pipho, "Sorting out Local Control," Phi Delta Kappan 70, no. 6 (Feb. 1989): 430-431.

25. Pauline Lipman, Inequality, Globalization and Urban School Reform (New York: Routledge Falmer, 2004).

26. Michael W. Kirst, The State's Role in Educational Policy: Innovation (Palo Alto, CA: Stanford University Press, 1981).

27. Rebecca Zwick, ed., Rethinking the SAT: The Future of Standardized Testing in University Admissions (New York: Routledge Falmer, 2004).

28. Michael Apple and Linda Christian-Smith, eds., The Politics of the Textbook (New York: Routledge Falmer, 1993).

29. Decker Walker and Ion Schaffarzick, "Comparing Curriculum," Review of Educational Research 44, no. 1 (1974): 101.

30. Kirst and Walker, "An Analysis of Curriculum Policy Making," 497.

31. Nicholas G. Crisculo, "Seven Critical Issues Facing Today's Schools," Catalyst for Change 12, no. 2 (winter 1983):28-30.

32. Justice William H. Rehnquist. address delivered at George Mason University, Washington, DC, May 23, 1993.

33. Marvin Pasch and Bert I. Green, "A Case Study in Curriculum Decision Making and Federal Education Policy," Educational Leadership 42, no. 2 (Oct. 1984): 43-47.

34. Onalee McGraw, "Reclaiming Traditional Values in Education: The Implication for Educational Research," Educational Leadership 42, no. 2 (Oct. 1984): 39-42.

35. David L. Clark and Terry A. Astuto, "The Significance and Permanence of Changes in Federal Education Policy," Educational Research 15, no. 8 (Oct. 1986): 4-13.

36. Stuart M. Butler, Michael Sanera, and Bruce Weinsrad, Mandate for Leadership II: Continuing the Conservative Revolution (Washington, DC: Heritage Foundation, 1984).

37. Kirst and Walker, "An Analysis of Curriculum Policy Making," 498.

38. Barbara Miller, "Expanding Our Child Advocacy Efforts: NAEYC Forms a Public Network on Children," Young Children 38, no. 6 (Sept. 1983): 71-74.

39. Mary T. Moore et al., "Interaction of Federal and State Programs," Education and Urban Society 15, no. 4 (Aug. 1983): 452-478.

40. Michael S. Knapp et al., "Cumulative Effects at the Local Level," Education and Urban Society 15, no. 4 (Aug. 1983): 479-499.

41. Edmund C. Short, "Authority and Governance in Curriculum Development: A Policy Analysis in the United States Context," Educational Evaluation and Policy Analysis 5, no. 2 (summer 1983): 195-205.

مراجع مختارة للقراءة

APPLE, MICHAEL W. Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age. New York: Routledge,1993.

FLODEN, ROBERT E., ED. "Policy Tools for Improving Education," Review of Research in Education 27. American Educational Research Society, 2004.

FUSARELLI, BONNIE c., AND WILLIAM LOWE BOYD, EDS. Politics of Education Association Special Issue, "Theme Curriculum Politics in Multicultural America," Educational Policy 18, no. 1 (Jan. and March): 2004.

SPRING, JOEL. Intergovernmental Organizations, NGOs and the Decline of the Nation State. Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum, 2004.

القسم الرابع

قضايا واتجاهات

هل تعتقد أنه يمكن تعليم الطلاب كيف يفكرون أم أن الأمر يقتصر على تعليمهم بماذا يفكرون فحسب؟ هل الولايات المتحدة تتخلف عن غيرها في الإنجاز الأكاديمي ولا تضاهي البلدان الأخرى في العناية بالتعليم المستمر مدى الحياة الذي يتجاوز الاهتمام بعلامات الاختبارات؟ وهل بوسع المنهاج أن يعنى بالجانبين، المهني والعلمي، من التعليم؟ ثم ماذا عن التربية الأخلاقية والخُلقية؟ وهل يمكن لمنهاج مدرسة أن يكفل حرص الطلاب على نشدان الصواب والقيام بالعمل الصائب؟

من الصعب تصور منهاج دون مادة دراسية؛ ولكن ما هي المادة الدراسية؟ ولمن وبأي شكل يتم توجيهها؟ وما هي أحدث التطورات في الرياضيات؟ وماذا يعتبر علماً، أو تاريخاً وفنوناً وسوى ذلك إلى جانب تعلم القراءة والكتابة والصحة والتربية البدنية؟ هل يعود المنهاج في مجال المواد الدراسية القهقرى إلى الطرائق التقليدية مثل الإكثار من دروس القواعد في تعليم الكتابة؟

هل تسير الاتجاهات نحو استيعاب التعددية الثقافية والضغط الذي تمارسه للبحث عن محتوى جديد وآفاق جديدة وتوجه مستقبلي للطلاب الذين سوف يعيشون في عالم حافل بالشكوك؟

إذا كنت وأقرانك تفكرون وتتحدثون بمثل هذه القضايا فقد نشأت لديك حالة عقلية تحملك على قراءة الفصلين التاليين، ثم بعد أن تفرغ من القراءة ربما تجد عندئذٍ كيفية تغير إجاباتك والأسئلة الجديدة التي تكونت لديك.


محمد خطاب

الفصل الحادي عشر

قضايا راهنة تتطلب استجابات

يبحث هذا الفصل في قضايا المنهاج الحاسمة ـ تنمية التفكير، والتنافس في التعليم مع الشعوب الأخرى، والتعليم المهني والتربية الأخلاقية والسلامة المدرسية ـ ولكنه لا يطرح أية مجموعة محددة من الحلول. بل إنه بدلاً من ذلك، يعرض مجموعة من الآراء في كل مشكلة بحيث يمكن للقراء، أن يكتشفوا بأنفسهم الأسس لاختيار حل ما وما يميزه عن سواه. فالغاية من ذلك ليست البرهان على وجهة نظر واحدة وإنما النظر في العوامل التي تنطبق على كل وضع وكل حل محتمل.

ولئن كانت كل قضية هامة في حد ذاتها، إلا أنك قد تعتبر القضايا موضوع النقاش هنا مجرد عينة للعديد من القضايا التي تتطلب استجابة المنهاج لها. وقد تود تناول القضايا من منظور مفاهيم المنهاج المختلفة. أو ملاحظة كيف تتم الإجابة على الأسئلة التي يطرحها المنهاج التقليدي. فمثلاً، قد تحاول مستخدماً معرفتك بمفاهيم المنهاج، القيام بتحليل التعليم المهني بطريقة نقدية انطلاقاً من مفهوم أكاديمي. أو دراسة وجهات نظر مختلفة في التربية الأخلاقية بالاستناد إلى المنظور الإنساني. وقد ترغب بمعالجة موضوع المدارس الآمنة بالمقارنة بين الاستجابات المحتملة من جانب أولئك الذين يحملون آراء تتعلق بالمنهاج الأكاديمي والنظامي وإعادة البناء الاجتماعي.

منهاج من أجل التفكير

منذ عهد طويل والمنهاج مرتبط بهدف إنماء القدرة الذهنية. ومن الآراء المتداولة في هذا أن التفكير ـ أي القدرة الذهنية على التذكر والاستدلال ـ يمكن أن يتطور وينمو جيداً بوساطة المادة الدراسية المناسبة. وهناك فكرة أخرى

تقول أنه ليس ثمة موضوع فكري في طبيعته. فالمسألة كما يقول ديوي: «كل موضوع بدءاً من اللغة الإغريقية حتى الطبخ، ومن الرسم حتى الرياضيات، عمل فكري، إن كان فكرياً على الإطلاق، ليس من حيث بنيته الداخلية الثابتة، وإنما من حيث وظائفه ـ أي قدرته على إطلاق وتوجيه بحث ذي شأن وتأمل عميق[1]». فلطالما قال الدعاة إلى نظرية التدريب الشكلي المعتمدة على الترويض العقلي بأن دراسة اللاتينية والمواد الدراسية الصعبة الأخرى سوف تنمي العناصر اللازمة للتعلم والتفكير في أي مجال من مجالات العلم والمعرفة.

في عام 1894 كانت لجنة العشرة قد ذهبت إلى أن الغاية الرئيسة للتعليم «تدريب العقل»، ومع أن أعضاء هذه الجماعة كانوا يختلفون فيما بينهم حول أفضل المواد الدراسية لتحقيق ذلك الهدف ـ اللغات والآداب الكلاسيكية أم الرياضيات والعلوم ـ إلا أنهم بلغوا الحل الوسط بالقول أن بوسع كل الموضوعات الرئيسة أن تحقق هذه الغاية، إن تم تعليمها بحيث توسع من عملية الملاحظة والتذكر والتعبير والمحاكمة العقلية.

بعيد صدور تقرير اللجنة شُنَّت هجمات على نظرية التدريب الشكلي، بما في ذلك الفكرة القائلة أن التعليم تجريد وأنه بوسع منظومات القواعد الفكرية أن تؤثر في الأمور الاستدلالية المتصلة بشؤون الحياة اليومية. وكان وليم جيمس قد عرض نقداً شديداً لنظرية الملكات في علم النفس التي ترى أن القدرات العقلية تتألف من ملكات مثل الذاكرة والاستدلال وأنه بوسع العقل أن يتحسن بالتمرين مثل العضلات (فكرة عادت للظهور في ضوء الاكتشافات العصبية السيكولوجية عن تأثير التمارين الذهنية في بناء neuyon والارتباطات). كما أن الأبحاث التي أجراها ادوارد ثورندايك كشفت شيئاً من انتقال التعلم بين المهمات. مثل الانتقال من تقدير مساحة مستطيلات ذات حجم وشكل معين إلى تقدير مساحة مستطيلات أخرى ذات حجم وشكل آخر، وخلص إلى أن التعلم أكثر دقة وتحديداً من أن يكون ترويضاً عقلياً. وأن الانتقال يحدث ولكن ليس بسبب

القيمة المعرفية لدراسة المواد الكلاسيكية، وإنما إذا كان ثمة قاسم مشترك بين النشاطات القديمة والحديثة فقط مثل المحتوى أو الطريقة[2]. وهناك علماء نفس آخرون أضافوا إلى الشك بالتدريب العقلي أن تَعلُّم كيفية حل مشكلة ما لا يؤدي إلى تحسين حل مشكلات أخرى إذا لم توجد بنى شكلية متماثلة[3].

منذ أواخر الثمانينيات من القرن العشرين استمرت متابعة أهداف تعليم التفكير والاستدلال المنطقي وحل المشكلات بحيوية جديدة. وجاء هذا التجدد عقب تحولات في المجتمع ألزمت الناس الاعتماد على أنفسهم في التفكير وحل المشكلات الجديدة. أما التقويمات التي تفيد باحتمال تقصير الطلاب في تطوير تفكير فعال فسبب آخر يضاف إلى ما تقدم.

وتشدد النظريات الجديدة في تعليم التفكير على أن المعرفة ليست مهمة بوصفها «ترويضاً عقلياً» وإنما من حيث كونها طريقة في عملية التصور العقلي للأوضاع، وتحديد الأنماط، وتنظيم المعلومات بحيث يمكن حل المشكلات الجديدة في نطاق المادة الدراسية. كذلك يشدد علم النفس على تعليم الطلاب أنواع المشكلات التي تفيد فيها المادة الدراسية والظرف الذي تطبق فيه المعرفة الشكلية. كما أن اكتشافات علم النفس التي تفيد بأن الاستدلال شيء من الممكن تعليمه، وأن المواد الدراسية المختلفة تعلم ضروباً مختلفة من الاستدلال، تؤيد الرأي القائل أنه من الممكن تحسين التفكير بوساطة المنهاج.

وجد دارين ليهمان وريتشارد لمبيرت وريتشارد نيسبيت أن بعض قواعد الاستنتاج التي يستخدمها البشر في حل المشكلات التي تعترضهم في حياتهم اليومية تتحسن بالتدريب الشكلي[4]. فمع أن لقواعد أنظمة الرياضيات والمنطق الصوري مساهمة ضئيلة في الاستدلالات التي تجري في الحياة اليومية فإن قواعد منظومات الفكر البرغماتي هي التي تنهض بهذه المهمة. والأمثلة على قواعد المنظومات البرغماتية تتضمن (أ) قانون الأعداد الكبيرة (ليس من المرجح أن تكون القيم القصوى لعينة ما مفرطة عند ملاحظة عينة جديدة)؛

(ب) الخطط العرضية غير المقصودة (حدد ما هو ضروري وكاف، وما هو ضروري لكنه ليس كافياً، وما هو ليس ضرورياً ولا كافياً)؛ (ج) الخطط التعاقدية (قبل القيام بالفعل أ على المرء أن يلبي شروطاً مسبقة، فوقوع فعل معين يحتم وقوع فعل آخر).

تؤدي أنواع التعليم المختلفة إلى تأثيرات مختلفة على الاستدلالات المتعلقة بأحداث الحياة المختلفة. فقد قام ليهمان ورفاقه باستقصاء تأثير دراسة علم النفس والطب (علوم تقوم على الاحتمال)، والكيمياء (علم لا يأخذ بالاحتمال) والقانون (ليس علماً)، فوجدوا أن التدرب في دراسة الاحتمال قد أدى إلى عدد واسع من التأثيرات على التفكير الإحصائي والمنهجي، وأن التدرب على الاحتمال والقانون قد أديا إلى ظهور آثار على قدرات الاستدلال المتعلقة بالمنطقية الشرطية. وكذلك أنه لم يكن للكيمياء من تأثير على أنماط الاستدلال التي تمت دراستها. كذلك وجد رايموند نيكرسون أن تعليم أطفال المدارس الابتدائية استراتيجيات الاستدلال كفيل بتحسين أدائهم في روائز الذكاء. وكان من بين الاستراتيجيات التي تم تدريسها كيفية استخدام الأبعاد والتحليل والتنظيم، والاستدلال على مختلف أنماط التسلسل، ورؤية بنية القضايا المنطقية البسيطة وتحليل الحجج المركبة، وتقويم مدى التماسك المنطقي[5].

إن عملية إحياء نظرية التدريب الشكلي تواجه الطلاب الذين يدرسون وفق منهاج مدرسي بأسئلة تتعلق بأبعاد التفكير التي ينبغي التوجه نحوها، وأي برامج منهاجية تنطوي على تأثيرات نافعة، وإذا ما كان من الأفضل تعليم التفكير كجزء من مقررات ذات محتوى تقليدي. أم برامج قائمة بذاتها موضوعة خصيصاً للتفكير.

توجه المنهاج الخاص بالتفكير

أهداف التفكير لدى أصحاب إعادة البناء الاجتماعي. يفضل أصحاب إعادة البناء الاجتماعي التفكير النقدي ويريدون من طلابهم أن يظهروا نزعة شك

صحية في تناولهم العالم والمجتمع الذي ينتمون إليه وأساليب تعلمهم في المدارس. وقد وضح المنهاج التحرري والبحث النقدي الموصوف في الفصل الثاني تلك المنهجية المفضلة لدى أصحاب إعادة البناء. وهناك منهاج آخر يقوم على التعليم المباشر لموضوعات مثل ضرورة التعريف، والمنطق، ووزن الدليل وطبيعته، وأساليب الاستنتاج والاستدلال وتحليل الدعاية.

وكان روبرت اينيس قد عرض منهاجاً في تدريس التفكير النقدي يهدف إلى مساعدة الطلاب في تحليل القضايا والبحث عن الدليل الصحيح وبلوغ الاستنتاجات السليمة[6]. ويدافع دونالد ماسيدو عن "التعليم من أجل العدالة الاجتماعية"، القائم على البحث النقدي في بيئات المستعمرات الأوروبية والأمريكية وآثار الظلم واختلال الموارد حول العالم، وسياسات الإسكات اللغوية، والحاجة إلى القيام بفعل سياسي[7].

الأهداف الإنسانية للتفكير يقيم الإنسانيون للتفكير المبدع ـ أي القدرة على صوغ مركبات جديدة من الأفكار لتلبية الحاجات الفردية ـ تقديراً عالياً. ولقد قيل الكثير في موضوع إستراتيجية التعليم والشروط المؤدية إلى التفكير المبدع. وأهمية الأمان النفسي والحرية والتحفيز معروفة. ورواية فيراجون ـ شتاينر عن كيفية انشغال المبدعين في التفكير مصدر ممتاز لفهم أصول وتوسعات الفكر المبدع[8].

تعرض مشاريع المناهج على اختلافها تمارين لاستكشاف ما ليس مألوفاً وابتكار شيء جديد. والمعهود أن تدعو برامج الإبداع إلى الطلاقة (من خلال أساليب مثل العصف الذهني)، والمرونة (تغيير تركيز الفكر والحالة الذهنية بتغير الموقف)؛ والاستكشاف (مواجهة المفارقات)؛ والتوسيع بالتفاصيل (إضافة مادة جديدة إلى أفكار موجودة)؛ والمجازفة (اختبار فكرة جديدة). وفكرة تآلف الأشتات (Synectics) التي خرج بها وليم غوردن ذات نفع في تطوير منهاج للإبداع في اللغة الانكليزية والعلوم والدراسات الاجتماعية والكتابة.

أما المسائل التي ليس لها حل فهي ما إذا كان ثمة منهاج رسمي يمكن أن يفيد منه موزارت أو أي عبقري مبدع وما إذا كانت تمارين التفكير التباعدي وبرامج تعلم استخدام مختلف أشكال التشابهات على قدر يضارع بأهميته تزويد العقول بالمعلومات والمبادئ والمفاهيم والتصورات والنظريات لتكون أدوات في التفكير وتناول موضوع ما بطريقة جديدة.

أهداف التفكير لدى الأكاديميين يجل الأكاديميون النمط الأنموذجي أو النمط العلمي المنطقي في التفكير. ويقوم هذا النمط على التصنيف، وتكوين المفهوم والعمليات لبناء المقولات والربط بينها وفي محاولة تكوين عقول أكاديمية يتم تعليم ثلاثة أنواع من المعرفة: (1) العمليات الأساسية مثل التصنيف والتعميم والاستنتاج؛ (2) استراتيجيات حل المشكلات؛ (3) مجال المعرفة التخصصية.

منهاج لتعليم العمليات الأساسية. عديدة تلك البرامج الخاصة بتعليم العمليات الأساسية. العلوم ـ منهجية العملية، وهو منهاج ناجح يركز على ثمان عمليات أساسية في العلوم[10]. ويمثل هذا المنهاج طريقة تكاملية في تعليم المهارات الفكرية في سياق تعلم العلوم. وعلى النقيض من ذلك، تكاد تكون طريقة الإثراء المعتمدة على الأدوات خالية من مادة دراسية محددة[11]. ويقدم هذا المنهاج سلسلة من التجارب على مدى ثلاث سنوات تشمل التصنيف، والتوجه في المكان، والمحاكمة المنطقية، وما شابه بوساطة تمارين كتابية بالورقة والقلم يعقبها نقاش حول إمكانية تطبيق عمليات التفكير داخل المدرسة وخارجها.

ولطلاب المنهاج أن يقدروا مزايا كلا الطريقتين في التعليم، في سياق مادة غنية بالمحتوى الذي يوفر الصلة لربط مهارات التفكير بمجال معين ومزايا البرامج المنفصلة التي تفسر العلميات دون افتراض توفر معرفة متخصصة مسبقة لدى الطلاب، وتزيل التشويش المفاهيمي الذي غالباً ما يصادف في التمارين الغنية بالمحتوى.

منهاج تعليم حل المشكلات. يقوم هذا المنهاج على دراسات عن كيفية قيام الخبراء في دراسة المشكلات وإعادة تكوينها والبحث عن حلول بالاستدلالات المستندة إلى النمط التماثلي. والمألوف في هذا أن يتعلم الطلاب أن يكتشفوا بأنفسهم كيفية وضع الرسوم البيانية التي تكشف العلاقات وتقسيم المسألة إلى مشكلات فرعية، وإيجاد مشكلات مشابهة، والنموذج الاكتشافي للحل. والمثال على المنهاج الذي يعنى بحل المشكلات، برنامج التفكير المنتج الذي سبق أن لقي استخدامه نجاحاً في المرحلة الإعدادية فمع هذا المنهاج يبدي الطلاب كسباً من حيث كمية ونوعية أفكارهم (الطلاقة). وتحسناً في الاستقلال الفكري والثقة بالنفس[12].

وقد أنشأ ادوارد دي بونو منهاج، Cognitive Research Trust (CORT)، (رعاية البحث المعرفي) الذي يهدف إلى تمكين الطلاب من الأخذ بنظرة أوسع إلى مشكلات سبق طرحها دون أن يقيد فكرهم عائق من الأعراف[13]. والدروس في هذا البرنامج تركز على الجانب الإدراكي من التفكير. وبقدر ما يرغب دي بونو بتنمية عادات العقل وأساليب التفكير التي يمكن تطبيقها في أي مجال من مجالات العلم، فإن المنهاج الذي اعتمده يبرز الاستراتيجيات القابلة للتعميم أكثر مما يظهر العناية بموضوع محدد.

إن التشديد على الوعي بعمليات المعرفة باعتبارها أداة مساعدة في حل المشكلات يضع حركة مهارات التفكير الحالية بمعزل عن الحركات المماثلة الأسبق عهداً. فالتدريب على الوعي بعمليات المعرفة يشمل تعليم الطلاب أساليب إدارة طاقاتهم المعرفية الخاصة ورصد أدائهم الفكري الخاص. حيث يتعلم الطلاب استخدام مثل هذه الاستراتيجيات للوصول إلى المعلومات المتصلة بالمهمة موضوع الدرس وإدراك متى يقتضي الأمر توضيحاً وطرح الفرضيات والتنبؤات وتعديلها على أساس المعلومات الجديدة[14].

وقد أعطى تقويم البرامج الخاصة بالتعليم المباشر لحل المشكلات نتائج متضاربة. فالطلاب كانوا يحيطون، عادة، بالاستراتيجيات التي تعلموها إلا أنهم يفشلون في استخدام هذه المرشدات على الاكتشاف في سياقات ومقررات أخرى. وكما هو الحال في تعليم العمليات الأساسية، فإن نتائج قياس الأداء بالاختبارات المعيارية كانت متناسبة مع مقدار التشابه بين الاختبارات المعيارية وبنود البرنامج المطبق، بما يعني أن النتائج تعزى إلى الإلمام بالمهمات أكثر مما تعزى إلى تغير في الوظائف المعرفية. ولدينا في هذا المجال فرانك سميث الذي تراوده الشكوك حول تعليم مهارات حل المشكلات القابلة للتعميم. إذ يعتقد إن المشكلات ترتبط بالسياق فإذا لم نقم بحل مشكلة ما فمرد ذلك إلى افتقارنا للمعرفة اللازمة وليس إلى افتقارنا للمهارة[15].

مجال المعرفة التخصصية. فيما ينحو الخبراء إلى تنظيم معرفتهم على أساس من التجريدات التي تعكس الفهم العميق لموضوع معين، يغلب على المستجدين تنظيم تصوراتهم للمشكلة حول أدوات وعلاقات محددة مذكورة بوضوح. ويمتلك الطلاب المعرفة إنما لا يقومون بتطبيقها. ومن هنا كان التركيز الحالي في المنهاج الموضوع لتعليم التفكير لا ينصب على امتلاك المادة الدراسية وتغطية موضوعاتها، وإنما يعرض لأساليب تعليم الموضوع بحيث يفكر الطلاب في المحتوى بأساليب مبتكرة ويكتسبون الأدوات الفكرية التي يمكن أن تكون ذات فائدة في سياقات أخرى.

وقصارى القول، أن التحدي يكمن في تطوير منهاج يصرف الطالب عن إعادة إنتاج المعرفة التي تميل للسكون، ويدفعه إلى التعامل مع المعرفة باعتبارها محفزاً على التساؤل والتأمل. ولكن يجب أن تتوافر للمرء الفرص لعرض معتقداته وآرائه وآراء الآخرين ومعتقداتهم لنقدها ومعرفة كيف ومتى تستخدم أدوات الفكر الرسمية وغير الرسمية.

التناقض في أهداف التفكير. يدعو نيل نودينغز، مثلاً، إلى منهاج يستكشف فيه الطلاب قضايا لها تأثير على حياتهم والعالم[16]. وانطلاقاً من هذه الفكرة قام الطلاب، في دراسة عن الحرب، بتفحص استجاباتهم السيكولوجية وتبريراتهم، بما في ذلك تحليل معمق للعوامل التي تؤدي إلى ارتكاب الفظائع واستراتيجيات التعاطف.

وعلى النقيض من التشديد الأكاديمي التقليدي على الاستدلال والمنطق، يريد أصحاب إعادة البناء الاجتماعي والإنسانيون من الطلاب التفكير في الجوانب الاجتماعية والثقافية والتاريخية والجمالية من القضايا مستخدمين عدسات تلك الأطراف ذات العلاقة بهذه الموضوعات أي نظرياتهم التاريخية أو منظوراتهم للإحاطة بالتعقيدات.

المنافسة في المنهاج: مقارنة عالمية

مع بداية القرن الحادي والعشرين يرى البعض في الولايات المتحدة أنها أمة تفقد مكانتها التعليمية. ويذكر العلماء أن الولايات المتحدة تحتل الموقع الرابع والعشرين بين الأمم التي ينال أبناؤها بين سن 18و 24 شهادات عليا في العلوم أو الهندسة، بينما كانت مرتبتها الثالثة في عام 1995 ومع أن الولايات المتحدة تبز بقية بلدان العالم في البحث والتطوير فإن الهوة بينها وبين سواها تضيق[17]. وتفيد الأخبار في الصحافة أن عدد العلماء العظام محدود جداً بطبيعة الحال بحيث يفترض بالثانويات أن تزيد من جهودها لاكتشاف ذوي القدرات العقلية العالية واللامعين من الطلاب ورعايتهم وإطلاق طاقاتهم إذا كان للولايات المتحدة أن تحافظ على موقعها المهيمن.

وتفيد مؤسسة الأبحاث راند كوربوريشين أنه ليس في الأفق ما ينذر بنقص في القوة العاملة في الولايات المتحدة في المجالات العلمية والهندسة التقنية والرياضيات. كذلك هناك آخرون يذهبون إلى القول أن المدارس تنتج

من القوى العاملة ذوي المعرفة ما يفيض عن القدرة على استيعابهم في العمل مما يؤدي إلى نشوء اقتصاد فيه فائض من العمالة يحافظ على خفض التكاليف وارتفاع الإنتاج.

فهل المنهاج في مدارس الولايات المتحدة متخلف عن مثله في البلدان الأخرى؟ وإذا كان الأمر كذلك، فما هو السبب، وماذا يمكن القيام به لتدارك الوضع؟ وهذه أسئلة مدار جدل. فبعضهم يذهب إلى أن اليابانيين والصينيين لديهم زيادة في إنتاجية التعليم ـ خاصة في العلوم والرياضيات ـ وذلك على العكس من انحدار درجات الاختبارات في الولايات المتحدة والذي يعتبر مصدر قلق عميق في البلاد. وهناك من يذهب إلى الشك في دقة المعطيات في المقارنات التي تجري. وأن الأمثلة على مكامن الضعف في نظام التعليم الأمريكي تثير انطباعاً كاذباً بأنه حري بنظام التعليم الأمريكي أن يقلد الأمم المنافسة الأخرى في ما تأخذ به.

مقارنات مجحفة

يعتقد إتش. دبليو. ستيفنسون وجيه. دبليو. ستيغلر أن المقابلات واختبارات الطلاب التي أجرياها في الصين واليابان وتايوان والولايات المتحدة فضلاً عن متابعتهما الميدانية للمعلمين في تلك الأقطار والمقابلات التي أجرياها مع هؤلاء المعلمين وأمهات الطلاب أدت بهما إلى النتيجة وهي أن الطلاب الأمريكيين لا يعتبرون منافسين لأقرانهم الآسيويين[18]. فمثلاً قام ستيفنسون وستيغلر باختبار تلاميذ الصف الخامس في مينيابوليس وأقرانهم في تايوان مراراً، مستخدمين في ذلك اختباراتهم الخاصة في القراءة والرياضيات التي وضعوها اعتماداً على تحليل الكتب المدرسية التي يستخدمها الأطفال أنفسهم فوجدوا الفجوة تتسع بين أداء التلاميذ التايوانيين وأقرانهم الأمريكيين. ففي القراءة استمر التلاميذ الصينيون يحصلون على أعلى الدرجات بينما تراجع الأمريكيون إلى المرتبة الثالثة. ويعزو ستيفنسون الأداء الضعيف لدى التلاميذ الأمريكيين إلى كون

الأبوين الأمريكيين لا يقيمان اعتباراً عظيماً للانجاز الأكاديمي بعكس الأهل في آسيا، ثم للمهام الإضافية المطلوبة من المعلمين الأمريكيين. ثم يمضي فيلح على ضرورة توفير مزيد من التدريب للمعلمين في ما ينبغي تعليمه للطلاب وكيفيته.

تبين أمثلة من شرائط الفيديو متعلقة بدراسة عالمية للرياضيات والعلوم لعام 1999، أنموذجاً مصوراً بالفيديو لدروس للصف الثامن في ثمانية بلدان، وتكشف عن فروق وطنية بارزة، لكنها تظهر أن المعلمين في البلدان ذات الانجاز العالي يشتركون في تركيزهم على مشكلات غنية في الرياضيات تصل بين المفاهيم عوضاً عن التركيز على إجراءات حل المسائل، كما يفعل المعلمون الأمريكيون ذوو الإنجاز المتدني.

ولذلك ينكب كثير من المعلمين في الولايات المتحدة على دراسة تلك الدروس المصورة بالفيديو التي يلقيها أساتذة متخصصون بالتكنولوجيا المتقدمة في بيئات ثقافية أخرى ويحاولون أن ينفذوا في صفوفهم ما يقوم به المعلمون ذوي الإنجازات العالية بين جدران قاعات الدراسة. والمألوف أن هذه الممارسات تقتضي منهاجاً متماسكاً تتصل فيه موضوعات الرياضيات بموضوعات أخرى. فعلى النقيض من الإجراء المعتاد في الولايات المتحدة والذي يفرض على التلاميذ تعلم حل معين أو إستراتيجية معينة أو طريقة محددة ثم يتدربون على تنفيذ ما تعلموه، يقوم المعلمون اليابانيون ذوو الإنجاز العالي بإشغال التلاميذ أولاً بابتكار حلولهم الخاصة لمسائل لم تقع عليها أنظارهم من قبل، ثم يتلو ذلك قيام الزملاء والمعلم بتبادل الحلول.

لكن جيرالد براسي يعارض، من ناحية أخرى التعميمات والتوصيات التي خرج بها ستيفنسون. ذلك أن براسي يعتبر أن ستيفنسون قد أخطأ إذ أسس دراسته على جماعات من التلاميذ غير قابلة للمقارنة ـ فالتلاميذ الأمريكيون، مثلاً، ينتمون إلى طبقات فقيرة وأكثرهم ينتمي إلى أسر غير ناطقة بالإنكليزية.

كما يشير براسي إلى التناقض بين اكتشافات ستيفنسون وتلك الاكتشافات التي ترد في الدراسات العالمية التي تذكر أن درجات 5% من التلاميذ المتفوقين تكاد تكون موحدة بين كافة الأقطار[19].

وفي مجال آخر يقر براسي أن النتائج التي توصلت إليها «الاتجاهات في دراسة عالمية للرياضيات والعلوم» التي تعتمد على اختبار طلاب الصف الثامن ومتابعة تقدمهم على مدى أربع سنوات أظهرت أن التلاميذ الأمريكيين ليسوا المتقدمين في حقلي الرياضيات والعلوم مع أنهم يتجاوزون المعدل العالمي الذي بلغته 38 دولة. وقد عزا براسي ذلك إلى كتب الرياضيات والعلوم المعتمدة في الولايات المتحدة التي تتسم بتغطية موضوعات المادة عوضاً عن العناية بالفهم العميق، وكذلك إلى المعلمين الأمريكيين الذين يركزون على الإجراءات واللغارتيمات (مهارات) عوضاً عن التركيز على الاستيعاب أو ربط المفاهيم كما يفعل المعلمون في البلدان ذات الانجاز المرتفع.

يبين الجدول 11-1 المقارنة بين طلاب الصف الثامن الأمريكيين وأقرانهم في الدول الأخرى في مادتي الرياضيات والعلوم. لكن هذا الجدول لا يظهر تعقيد المعطيات مثل أداء الجماعات الإثنية. ففي حين أن الطلاب الأمريكيين قد يتجاوزون المعدلات العالمية في الرياضيات والعلوم فإن نتائج الطلاب الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية والاسبانية الذين تحت خط الفقر تكون أقل من كافة الدول الأخرى التي في المقارنة تقريباً.

وكما تمت الإشارة له سابقاً، فإن الطلاب المتفوقين الذين تتراوح نسبتهم ما بين 5-10% من كافة الطلاب (النخبة) يحققون في نهاية مرحلة التعليم الثانوي المستوى ذاته من الإنجاز سواء كانت مدرستهم من نخبة المدارس أم مدرسة عادية، لأن فرصة التعلم هي العامل الأهم الذي يفسر الفروق في الانجاز وليس المال. فكوبا الفقيرة من الناحية الاقتصادية تحتل مرتبة عالمية من حيث

إنجازاتها في التعليم، بينما تذكر دراسة مقارنة أجرتها منظمة اليونسكو أنها تتفوق على 12 بلداً في أمريكا اللاتينية في القراءة والرياضيات. فالعلاقة بين التعلم والرخاء الاقتصادي في البلد غير واضحة. فأيهما السبب وأيهما النتيجة؟

تعتبر فرصة التعلم العامل الوحيد الأهم في تفسير الفروق في الإنجازات. فعند النظر مثلاً في نتائج الإنجاز في الفرنسية كلغة أجنبية نجد أن الولايات المتحدة (التي تشترط دراسة الفرنسية في المرحلة الثانوية مدة سنتين وحسب) قد سجلت أسوأ النتائج بينما كانت رومانيا في القمة لأنها تشترط دراسة الفرنسية ست سنوات.

وليست المعايير المتدنية بالمشكلة الأخطر في التعليم المدرسي. بل إن المشكلة الأكثر حدة في كافة البلدان الصناعية تكمن في ظهور طبقة متخلفة جديدة ـ نعني أولئك الذين يؤثرون منذ البداية الفشل في المدرسة. والسؤال الرئيسي كيف يكمن توفير مستوى التعليم المتقدم، الذي كان متاحاً لنخبة اجتماعية وثقافية صغيرة فقط ليغدو متاحاً لكافة المحرومين تعليمياً أي أولئك الذين لا يتمتعون بميزة البيئة التي تشدد على التعليم الأكاديمي.

الجدول 11-1 نتائج الاتجاهات في دراسة عالمية للرياضيات والعلوم

الرياضيات		العلوم	
الدولة	المعدل	الدولة	المعدل
سنغافورة	604a	تاييه الصينية	569a
جمهورية كوريا	587a	سنغافورة	568a
تايية الصينية	585a	هنغاريا	552a
هونغ كونغ (ذات الحكم الذاتي)	582a	اليابان	550a
اليابان	579a	جمهورية كوريا	549a

الدولة	الدرجة	الدولة	الدرجة
بلجيكا ـ لغة الفلامش	558a	هولندا	545a
هولندا	540a	استراليا	540a
جمهورية سلوفاكيا	534a	جمهورية تشيكيا	539a
هنغاريا	532a	انكلترة	538a
كندا	531a	فنلندا	535a
سلوفانيا	530a	جمهورية سلوفاكيا	535a
الاتحاد الروسي	526a	بلجيكا ـ لغة الفلامش	535a
استراليا	525a	سلوفانيا	533a
فنلندا	520a	كندا	533a
جمهورية تشيكيا	520b	هونغ كونغ (ذات الحكم الذاتي)	530b
ماليزيا	519b	الاتحاد الروسي	529b
بلغاريا	511b	بلغاريا	518b
لاتفيا	505b	الولايات المتحدة	515b
الولايات المتحدة	502	نيوزيلنده	510b
انكلترا	496b	لاتفيا	503b
نيوزيلندة	491b	ايطاليا	493c
ليتوانيا	482c	ماليزيا	492c
ايطاليا	479c	ليتوانيا	488c
قبرص	476c	تايلند	482c
رومانيا	472c	رومانيا	472c

مولدوفا	469c	إسرائيل	468c
تايلند	467c	قبرص	460c
إسرائيل	466c	مولدوفا	459c
تونس	448c	جمهورية مقدونيا	458c
جمهورية مقدونيا	447c	الأردن	450c
تركيا	429c	جمهورية إيران الإسلامية	448c
الأردن	428c	اندونيسيا	435c
جمهورية إيران الإسلامية	422c	تركيا	433c
اندونيسيا	403c	تونس	430c
التشيلي	392c	التشيلي	420c
الفيلبين	345c	الفيلبين	345c
المغرب	337c	المغرب	323c
جنوب إفريقيا	275c	جنوب إفريقيا	243c

a معدل أعلى بشكل ملحوظ من معدل الولايات المتحدة.

b معدل لا يختلف كثيراً عن معدل الولايات المتحدة.

c معدل أدنى بشكل ملحوظ عن معدل الولايات المتحدة.

كذلك وجد ايان ويستبري في تحليله للبيانات التي جرى جمعها في الدراسة الدولية الثانية للرياضيات أن القائمين على الدراسة قد أجروا اختباراً في مادة الجبر لطلاب الصف الثامن واختباراً في التفاضل والتكامل لطلاب الصف الثاني عشر، مبتكرين بذلك خليطاً غير موفق من الاختبار/ المنهاج الذي لا يناسب الكثير من الطلاب الأمريكيين الذين لا يدرسون الجبر إلا في الصف

التاسع والتفاضل والتكامل في الكليات الجامعية. وغني عن البيان أن الطلاب الأمريكيين في الصف الثامن الذين يدرسون الرياضيات في التعليم العلاجي والنظامي يقصرون عن اليابانيين، الذين يدرسون الجبر. على أن الدراسة الدولية هذه تفسح المجال، مع ذلك، للتساؤل عما إذا كان ينبغي تعليم طلاب الصف الثامن الأمريكيين الجبر وإذا ما حصل ذلك، فلماذا؟

تقدم الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التعليمي مقارنات للإنجاز الدراسي على المستوى الدولي. وقد خلصت إحدى الدراسات إلى أن الطلاب الأمريكيين ذوي الأعمار 9 سنوات إلى 14 سنة يكونون في وضع جيد بالمقارنة مع أقرانهم في البلدان الصناعية الأخرى في مادة القراءة. على أن الدراسات في مادتي العلوم والرياضيات تبين أن الطلبة اليابانيين يتجاوزون المتوسط الأكبر عند مقارنتهم مع الطلاب في 14 بلداً صناعياً آخر، بينما الطلاب الأمريكيون يقاربون معدل الوسط. كذلك يحقق الطلبة اليابانيون درجات أعلى من الطلاب في البلدان الأخرى في البنود التي تتطلب معلومات عملية وفي البنود التي تختبر الفهم والتطبيق ومستويات أعلى من التفكير العلمي (مثل صوغ الفرضية). وقد تعزى العلامات الأعلى التي يحققها اليابانيون إلى الشروط التي تضعها وزارة التعليم في اليابان من تكريس 25% من فترة الدراسة في المدارس الثانوية الدنيا لمادتي العلوم والرياضيات. (يكاد يخضع كل الطلاب اليابانيين تقريباً لهذا القدر من دراسة العلوم والرياضيات طوال الصف التاسع) كما أن كافة الطلاب اليابانيين الذين يقصدون الجامعة (حوالي ثلث إجمالي الطلاب) يدرسون في السنوات الثلاث للدراسة الثانوية ثلاثة مقررات في العلوم الطبيعية وأربعة مقررات في الرياضيات من خلال دراسة التفاضل والتكامل.

ومع ذلك، شرعت الوزارة اليابانية في عام 2003 بإصلاح المناهج وكان أحد أسباب ذلك القرار نتائج الدراسة الدولية التي بينت أن الطلاب اليابانيين المتفوقين في الرياضيات والعلوم يكرهون هاتين المادتين، فقامت الوزارة بتقليص

محتوى المنهاج بنسبة 30% والإكثار من المواد الاختيارية، ومنح ما لا يقل عن ثلاث ساعات في الأسبوع لجدول دروس مرن، وتعلم تكاملي قائم على مشاريع الطلاب، ومزيد من الاستقلال في الجامعات الوطنية. إلا أن الكثير من الآباء كانوا يقاومون الإصلاح خشية أن يعاني أطفالهم من ضعف الإعداد للمفاضلة في دخول الجامعة (وبذلك يتعرضون لفقدان الحراك الاجتماعي). كذلك لاحظ الجمهور ازدياد الانحراف بين الشباب في البلد.

وهناك بلدان أخرى تتمتع بتحصيل أكاديمي مرتفع أخذت تبتعد عن تعريف جودة التعليم بالأداء على الاختبارات التقليدية التي تقيس المعرفة المدرسية. فبلدان ذات مطامح تعليمية عالية مثل سنغافورة وكوريا، مثلاً، تحاول الانتقال من طريقة «تعلم وقلد» إلى ما كان ذات يوم الأسلوب الأمريكي التقدمي الذي محوره الطالب. فبلدان «النمور الآسيوية» صارت أهدافها الآن الأخذ بمشاريع طلابية قائمة على المبادرة والإبداع والمغامرة الفردية. وغدا وضع الطلاب لخطط الأعمال بديلاً عن حفظ واستظهار حقائق المعرفة. ويرى قادة هذه البلدان أن المصلحة الوطنية تقوم على تحويل المنهاج من الاعتماد على جماعة من الأشخاص الأكاديميين النابهين إلى منهاج يسعى إلى تكوين (رأسمال بشري) يتسم بالفضول والإبداع والروح التجارية، إذا كان للأمة المعنية أن تدخل المنافسة العالمية.

وكما سبقت الإشارة في القسم الثاني فإن اتحاد المؤسسات للتنمية والبحث التربوي في أوروبا يقوم بتطوير منهاج يهيئ الطلاب للعمل في العالم والمساهمة بإغناء القيم الاجتماعية. وهناك الآن نظام جديد للتقويم العالمي يضارع هذا الجهد. فبرنامج دراسات التقويم العالمي قد تجاوز مجرد تقدير إعادة إنتاج المعرفة ومقارنة درجات الاختبارات فقط. فهذا البرنامج يقوم بجمع ومقارنة المعلومات المتأتية عن الاختبارات لمعرفة أثر ما يجري في المدارس على التعلم والأداء طوال الحياة في عدد من مظاهر السلوك[21].

يجسد برنامج دراسات التقويم العالمي التعاون بين 40 دولة تنتمي إلى منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية بالإضافة إلى بعض الدول غير الأعضاء فيها التي تجري باستمرار دراسات في التحصيل والتعلم. وكان برنامج دراسات التقويم العالمي 2000 يدرس قدرات الذين أعمارهم خمسة عشر عاماً في تعلم القراءة والرياضيات والعلوم فضلاً عن جمع المعلومات حول استراتيجيات الطلاب في التعلم واكتساب المهارات العملية. كذلك تساءل الأعضاء «هل لدى الطلاب القدرة والاستعداد لتطبيق معرفتهم في اهتماماتهم الشخصية، والحياة والصحة والبيئة والتكنولوجيا؟».

أظهرت نتائج الدراسة فوارق كبيرة بين البلدان من حيث إمكان تأثير البيئة الاجتماعية والاقتصادية للطلاب والمدارس على أداء الطالب. وعلى النقيض من الولايات المتحدة تقوم بلدان مثل فنلندة وهونغ كونغ وكوريا بصقل أثر الخلفية الاجتماعية، وصار بوسعها المحافظة على مستوى تحصيل عال بصورة استثنائية وضمان أداء عال، في الوقت ذاته، لمعظم الطلاب دون أن يتخلف منهم سوى قلة قليلة.

وقد احتل أداء الطلاب الذين أعمارهم خمسة عشر عاماً من الولايات المتحدة في القراءة الذين شاركوا أقرانهم المساوين لهم في العمر في 27 بلداً المركز الرابع بعد كل من كندا وفنلندة ونيوزيلندة. وفي الرياضيات والعلوم كان أداء طلاب الولايات المتحدة لدى منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية متوسطاً لكن تفوقت عليهم ثماني دول. وفي مختلف البلدان تفوقت الفتيات في القراءة، بينما تفوق الفتيان في الرياضيات.

تشير عبارة «المعرفة والمهارة من أجل الحياة»، أولى نتائج دراسات التقويم العالمي 2000 إلى أن العوامل التالية ضرورية للنجاح في التعلم المدرسي وفي استمرار الدراسة والتعلم.

- استخدام استراتيجيات للتعلم ـ مراجعة ما تم تعلمه، اختبار الإنسان لنفسه، ربط ما تم تعلمه بالخبرات والأهداف الأخرى.
- الاستمتاع بالقراءة ـ يمكن أن تعوض معرفة القراءة عن ضعف التدريس والمدارس.
- تحمل مسؤولية تحقيق الأهداف التي وضعها المعلم وأهداف الطالب ذاته.
- الثقة بقدرة المرء على التعلم والتحصيل.
- معرفة أوضاع يكون فيها التعلم بالتعاون أو بالتنافس أفضل.

وكانت هيئة خدمات الاختبار التعليمي قد أجرت تقويماً عالمياً للمهارات في الرياضيات والعلوم بين الطلبة الذين أعمارهم ثلاثة عشر عاماً في خمسة بلدان وسبع مقاطعات كندية. وهذه الدراسة جديرة بالاهتمام لاستخدامها أسئلة تأخذ في الاعتبار الفوارق الثقافية ومستمدة من المشروع الوطني لتقويم التعليم.(22) وقد وجدت الدراسة التي أجرتها الهيئة فيما يتعلق بالعلوم تنوعاً في الإنجاز بين ذوي الثلاثة عشر عاماً من السكان. ويبين الجدول 11-2 النسبة المئوية للطلاب من كل مجموعة سكانية الذين حصلوا معرفة ومهارات عملية تظهر في مستويات محددة من التحصيل.

قد يعكس الأداء الضعيف للمهمات المتعلقة بالمفاهيم من جانب طلبة الولايات المتحدة ما يمارسه المعلمون تقليدياً من تشديد على الإجراءات عوضاً عن الربط بين المفاهيم. وقد أخذت الدراسة بعين الاعتبار منهاج المدرسة والزمن المخصص لدراسة العلوم، وأنواع النشاطات الصفية. ومن المتغيرات الأخرى التي يمكن النظر فيها الأوضاع الاجتماعية الاقتصادية والمستوى الثقافي للأبوين والقيمة الاجتماعية التي تنسب لدراسة العلوم.

ويحذر ريتشارد وولف من المبالغة في التعويل على الاستنتاجات التي تخلص إليها الدراسة التي أجراها المشروع الوطني لتقويم التعليم الآنفة الذكر، إذ يعتقد بأن الاستنتاجات مضخمة لأن مقاييس كل مهارة مركبة من بنود مختلفة وتقصر

الجدول 11-2 النسب المئوية للأداء في كل مستوى أو أعلى منه في سلم قياس العلوم في عمر 13*

	معرفة الحقائق اليومية	تطبيق مبادئ بسيطة	تحليل تجارب	تطبيق مبادئ متوسطة	تكامل الدليل التجريبي
البلد أو المقاطعة	المستوى 300	المستوى 400	المستوى 500	المستوى 600	المستوى 700
كولومبيا البريطانية	100	92	72	31	4
كوريا	100	93	73	33	2
المملكة المتحدة	98	89	59	21	2
كيبيك (الانكليزية)	99	92	57	15	1
اونتاريو (الانكليزية)	99	91	56	17	2
كيبيك (الفرنسية)	100	91	56	15	2
نيوبرونسفيك (الانكليزية)	99	90	55	15	1
اسبانيا	99	88	53	12	1
الولايات المتحدة	96	78	42	12	1
ايرلندا	96	76	37	9	1
اونتاريو (الفرنسية)	98	79	35	6	< 1
نيوبرونسفيك (الفرنسية)	98	78	35	7	< 1

* أخطاء جاكنايفد المعيارية تتراوح بين أقل من 0.1 إلى 2.6 المصدر: كتاب

Archie E. Lapointe etal., A World of Differences (Princeton, NJ: Educational Testing Service, January 1989).

عن تبيان معدل بنود الاختبار بين البلدان. كذلك نجد بعض أجزاء الاختبار أصعب من أن يتصدى لها الطلاب في بعض المجتمعات السكانية. والمقارنات العالمية محكومة بشكل قوي بطرق اختيار الموضوعات من مجموعة صغيرة من

البنود، وفي هذا سأل الباحثون: «إذا كانت مشكلة التحصيل تختلف باختلاف البلدان فكيف يمكن اعتماد مقياس واحد في المقارنة[23]؟» كذلك فإن الموضوعات التي يدرسها الطلاب تختلف من بلد لآخر.

تستخدم بيانات المقارنة لتقوية البرنامج السياسي. فقد استخدم لودجر ووسمان، مثلاً، معطيات الاتجاهات في دراسة عالمية للرياضيات والعلوم فضلاً عن مصادر أخرى للبرهان على أنه لم يكن للإنفاق تأثير على اختلاف الأداء. وقد خلص ووسمان إلى أن التحصيل في الرياضيات والعلوم كان أعلى حين كان النظام يتصف بما يلي:

- امتحانات خارجية.
- قطاع مدرسي خاص.
- استقلال المدرسة في التعاقد مع المعلمين ومكافأتهم.
- استقلالية كل معلم في اختيار طريقته في التعليم وتأثيره في تنفيذ المنهاج (على عكس التأثير السلبي لجماعات المعلمين أو اتحاداتهم على المنهاج).

وقد توقع ووسمان حدوث آثار جانبية حين يتولد لدى أولئك المنخرطين في العمل دافع لتحسين أداء الطالب[24].

كما أهملت وسائل الإعلام، في جو من النقد الموجه للمدارس العامة، قصة نجاح طلبة الولايات المتحدة في المقارنات الدولية. ففي دراسة التقدم الدولي لتعلم القراءة الذي يقيس القدرة على فهم القراءة لطلبة الصف الرابع احتل طلبة الولايات المتحدة المركز التاسع بين خمسة وثلاثين بلداً، ولم يتقدمهم سوى طلبة ثلاثة بلدان فقط (كان ينقص الولايات المتحدة 19 نقطة من أصل النقاط 600 في ميزان العلامات لتكون في المقدمة). وقد قدم الأمريكيون السود وذوي الأصول الإسبانية من القطاعات الفقيرة أداء ضعيفاً فيما تفوق أبناء الطبقات الموسرة من البيض والآسيويين[25].

التعليم المهني

يخضع التعليم المهني الآن للتحول. ويعكس اسمه الجديد «المهنة والتعليم التقني» هذا التحول. ولسوف يتعرف طلاب المرحلة الثانوية وسنتين من المرحلة الجامعية إلى تقنيات «ناشئة» ـ الروبوت، وصناعة المايكروتشيب (الرقائق الدقيقة) والطب النووي والنانوتكنولوجي ـ بالإضافة إلى مقررات أخرى في علم الفلك والرياضيات والكيمياء. وعلى العكس من ذلك تقوم الجامعات بالتوسع الكبير في الصفوف ذات التوجه المهني، كالمقررات المهنية في الأعمال والصحة العامة والصحافة. و«الشحذ المهني» الذي تتمتع به جامعة نيويورك، مثلاً، يقدم برنامجاً دراسياً بين عدد من الكليات التي تهيئ طلاب الفنون الحرة لسوق العمل. وعليه فقد يدرس طالب التاريخ كيفية تقويم الفنون، كما قد يدرس طالب اللغة الأجنبية ما هو السبيل ليغدو مترجماً.

يواجه العاملون في تطوير المناهج ثلاثة طرق في ربط المدرسة بعملية التوظيف:

1- التعليم «أثناء» العمل. يكتسب الطلاب معرفة بالموضوعات الأكاديمية التي توافق الخبرات المرتبطة بالعمل بحيث تندمج جوانب معينة من أوضاع التعلم خارج المدرسة في المنهاج ذاته. والتعلم التعاوني مثال على ذلك. وفي منهاج CO-OP التعاوني يتلقى الطلاب تدريبهم في سياق عمل مأجور فيما يقوم المعلمون في المدرسة بمساعدة الطالب على التعلم من العمل الذي يقوم به، والمساهمة برفد مكان العمل بنتاجه. وهناك مدارس تعرض العمل في الموقع، مثل إدارة مخزن، أو إنتاج سلع أو تقديم خدمات، واستخدام الخبرة المكتسبة بالعمل كوسيلة لبيان نفع المعرفة الأكاديمية، وضمان اكتساب فهم أوسع لمفاهيم المادة الدراسية واستعادتها ونقلها.

2- التعليم «حول» العمل. يقوم الطلاب بدراسة عالم العمل والتعرف إلى السلالم المهنية والسقوف والحقوق في مكان العمل والمهارات الاجتماعية اللازمة للحصول على إحدى الوظائف والمحافظة عليها. وقد يصبح

الطلاب بهذه المقاربة واعين بخيارات المهنة والتدريب التقني اللازم. ومن الأمور الشائعة في هذه المنهجية القيام بزيارات قصيرة لمواقع العمل ومتابعة الوظيفة والتخطيط المهني.

3- التعلم «من أجل» العمل. يجري إعداد الطلاب لدخول «عائلة» العمل من أجل مهن محددة. وتتسم البرامج الناشئة بمواءمتها لمنهاج المرحلة الثانوية وما بعدها التي يتوقع أن تؤدي إلى امتلاك مهنة ودمج المحتوى الأكاديمي بالمحتوى التقني. و «الإعداد التقني» مثال لبرنامج يربط بين منهاج سنتين من المرحلة الثانوية في الرياضيات أو العلوم والاتصالات ومنهاج أول سنتين من المرحلة ما بعد الثانوية أو تأهيل ينتهي عادة إلى درجة أو تأهيل في حقل مهني محدد. ويوجد التأهيل التقني في حوالي نصف المدارس الثانوية وأغلب المعاهد التي تدرس سنتين جامعيتين[26].

ثمة أربع قضايا تواجه مخططي المنهاج في التعليم المهني:

1- الغرض. هل ينبغي للتعليم المهني أن يهدف إلى التنمية الفكرية الواسعة والتوجيه ومساعدة الأفراد على اتخاذ القرارات بشان مهنهم أم ينبغي أن يهدف إلى إعداد طلاب يمتلكون مهارات رائجة يمكن تسويقها في سوق العمل؟

2- تيسير التعليم المهني. هل ينبغي أن يكون التعليم المهني متاحاً لمن يتسمون بالضعف أم بالموهبة؟ هل ينبغي للتعليم المهني أن يهيئ المرء لدخول الجامعة أم لدخول عالم العمل؟ هل تعتبر فكرة المادة الدراسية التي تقتصر على الذكور أو الإناث قد تجاوزها الزمن؟

3- المحتوى. ما مدى توافق محتوى برامج التعليم المهني مع حاجات الاقتصاد حاضراً ومستقبلاً؟

4- التنظيم. هل ينبغي إعادة هيكلة التعليم المهني لردم الفجوة بين البرامج المهنية في المدرسة ومقتضيات العمل؟

تباين غايات التعليم المهني

لطالما انقسم الأمريكيون حول القيمة النسبية للفنون الحرة التي يبدو أن قيمتها العملية محدودة، والدراسات المهنية التي تعد بالنفع فوراً. ففي السنوات المائة الأولى من التعليم الثانوي الأمريكي، مثلاً، كان ثمة نخبة من الطلاب يدرسون في المدرسة الثانوية اللاتينية التي تعنى بالآداب القديمة، بينما اختار العوام "مدارس المشاريع المهنية" التي تعلم، لقاء أجر، مهنة مفيدة، من طبيعة فنية أو تطبيقية مثل المحاسبة أو الملاحة أو مسح الأراضي.

يعكس الكثيرون الذين يعارضون التعليم المهني تلك النظرة الأوروبية التقليدية في التعليم لفئات مختلفة من الطلاب والتي ترى أن معظم الموضوعات التي تحظى بالاعتبار ذات طبيعة غير نفعية.

وما تزال هذه النظرة غير النفعية تظهر على السطح ويعبر عن هذه النظرة، مثلاً، آ. غراهام داون رئيس مجلس التعليم الأساسي سابقاً ويدعمها بحجج جديدة: «الفكرة القائلة بأنه على المدرسة أن تعد الطلاب لمستوى الدخول للحرفة عزيزة على قلوب الكثيرين، خاصة إذا كان التدريب المهني معداً لأطفال أناس آخرين. ولكن المهارات الأساسية اللازمة للنجاح في أول عمل سرعان ما تغدو في عالم اليوم غير كافية. فالتغير والتكنولوجيا يتطلبان كلاهما مهارات فكرية عالية وتكيف شديد. وكما قال الكاردينال نيومان ذات يوم، إن التربية الحرة هي الشكل العملي الوحيد للتعليم المهني[27]».

عرض المبادئ المبكرة. لا يعتمد تسويغ التعليم المهني على فائدته وحدها. فقد اعتبر جيمس بي. كونانت الداعية الرائد إلى المدرسة الثانوية الشاملة في أواخر الخمسينات من القرن العشرين أن التعليم المهني بمثابة حافز يكفل مشاركة الطالب في البرنامج التعليمي العام. وكان يعتقد أن التعليم المهني يزود أنواعاً معينة من الناس بالدافع الوحيد لإبقائهم في المدرسة حيث يفيدون من التعليم من أجل المواطنة[28].

وكان الدعاة الأوائل إلى التعليم المهني يقدمون التدريب اليدوي على أنه مكمل للدراسات الأكاديمية وضروري للتعليم المتوازن للطلاب كافة. وكان التدريب اليدوي طريقة أشد أهمية في التعليم عن طريق العمل. كذلك فإن دعاة التعليم المهني المعاصر أقل عناية الآن بتعليم مهارات محددة منهم بإزالة الفوارق بين التعليم المهني والتعليم الأكاديمي، إذ يربطون الانكليزية والقراءة والكتابة والرياضيات بالتطبيقات العملية في المهن.

التفكير الراهن حول أغراض التعليم المهني. يقوم الأساس المنطقي الراهن في التعليم المهني على ثلاث قضايا ـ المصلحة الوطنية والعدالة والتنمية البشرية. وقد بدأ الدعم الفيدرالي للتعليم المهني مع الرغبة بالحفاظ على الموارد وتطويرها والترويج لأساليب في الزراعة أكثر إنتاجا، وتجنب هدر العمالة البشرية وتلبية الحاجة المتزايدة للعمال المدربين[29]. وتهتم الحكومة حالياً بالجمع بين العلماء والمهندسين فضلاً عن عمال يتمتعون بمهارات عمل متقدمة تتيح للولايات المتحدة المنافسة في سوق العمل الدولية. ويعرف رب العمل هذه المهارات بأنها مقدرة على (1) تنظيم الموارد؛ (2) عرض مهارات في العمل الجماعي؛ (3) نقل المعلومات واستخدام الحاسوب في معالجتها؛ (4) اختيار التكنولوجيات المناسبة؛ (5) استيعاب وتصميم أنظمة جديدة. وتعتبر معرفة مبادئ العلوم وتوفر الكفاية التقنية من أولويات الاهتمام الوطني.

يشجع التعليم المهني الممول من الحكومة الفيدرالية البرامج المستمرة التي تقوم على التدريب التقني والمقررات الأكاديمية في المرحلة الثانوية والمقررات المتقدمة على المستوى الجامعي فضلاً عن الخبرة العملية. وكانت إدارة بوش قد خفضت في العام 2004 المساعدة الفيدرالية للتعليم المهني وعرضت الأخذ ببرنامج التميز والتفوق في المرحلة الثانوية والتعليم التقني والذي يقضي بأن تشارك المنطقة المدرسية بتمويل، على الأقل، مؤسسة تعليمية لما بعد المرحلة الثانوية واحدة أو كلية تجارية أو تقنية أو جامعة واحدة أو برنامج تدريب واحد.

تفترض العدالة في التعليم المهني أن يهدف هذا التعليم إلى مساعدة الشباب واللاجئين ومن يصعب استخدامهم على أن يجدوا لأنفسهم مكاناً في قطاعات الاقتصاد في البلاد. ويشمل هذا الهدف تدريب الطلاب على مهارات محددة وعلى مهارات مهنية عامة وطرائق عالم العمل. وحين يلتحق الطلاب ببرامج متخصصة فإنهم إنما يفعلون ذلك لزيادة حظوظهم في الحصول على وظيفة والاحتفاظ بها. أما أرباب العمل فنظرتهم إلى الإعداد المهني تنطوي على أفكار متضاربة فيرى بعضهم أن على المدرسة أن تعد الطلاب الذين يتمتعون بمهارات مهنية ليصلوا إلى المستوى المطلوب لدخول العمل. وهناك آخرون يعتقدون أنه ينبغي على المدرسة أن تشدد على مواد القراءة والكتابة والحساب والمهارات الاجتماعية وترك أمر الإعداد في المهارات التخصصية لأرباب العمل.

أما الدعاة لإنصاف الطلاب الذين في خطر وسواهم ممن ليسوا في مسلك التعليم الأكاديمي فيؤيدون «المهنية الجديدة» حيث يتجاوز الهدف التدريب الخاص بالوظيفة أو العمل. ويوضح الأكاديميون المعنيون بالمهن هذا المفهوم. فلدى هؤلاء الأكاديميين نظرة واسعة إلى المهن ويقدمون للطلاب جميعاً تعليماً أكاديمياً ومهنياً معاً يتكاملان حول مجال مهنة وغالباً ما يكون ذلك بالاشتراك مع مشروع تجاري أو يرتبط ببرنامج لما بعد المرحلة الثانوية.

إن العدالة لا تتحقق دائماً حتى في حين وجود اتفاقيات بين المؤسسات تتعلق بالساعات المعتمدة للمقررات. وأحياناً تفرض الهيئة التدريسية في كليات المجتمع اختبارات إضافية لتعيين موقع الطالب وتتطلب مزيداً من المقررات التأسيسية وبذلك تعرقل متابعة الطلاب للبرنامج وقد تحول دونها.

تبرز التنمية البشرية في التعليم المهني القيمة الضمنية للعمل. ويكتسب الطلاب معرفة كيفية عمل الأشياء ـ التلفزيون والسيارات والأعمال الاقتصادية. وهكذا تصبح البيئة الاجتماعية أيسر فهماً، ويكتسب المتعلم الشعور بالسيطرة

على المحيط من حوله. والقيم الجمالية ـ متعة التعبير الإبداعي من خلال بناء منتج ـ إنما هي بعد آخر في التنمية البشرية من خلال العمل. والتعليم المهني من حيث كونه استقصاء لمجالات مهنية مختلفة ـ من فنون وصناعة وفعاليات اقتصادية ـ يعتبر وسيلة لإثارة الاهتمام وتوسيع مداه. فمن خلال التعليم المهني قد يتعلم الطلاب طرح الأسئلة عن (1) العمليات التي يتم من خلالها بناء أدوار العمل وفوائدها؛ (2) كيف تتصل الوظائف بالمجتمع وبالبيئة وبتطورها الذاتي؛ (3) معنى أن يكون للمرء عمل. ذلك أن الاستقصاء المهني يساعد المتعلمين على اكتشاف طيف واسع من المهن الممكنة ومعرفة الوظيفة التي تلائمهم. ويؤدي التعليم المهني التجريبي الذي ينخرط فيه الطلاب في مشاريع مثل إنشاء منزل، وتربية الماشية وإدارة خدمات المجتمع المحلي وبرمجة الحاسوب وتعيين أرفع المثل التعليمية ـ إلى معرفة العلاقة بين الجهد والنتائج والعمل الجماعي والإحساس بحاجات المجتمع المحلي.

الحصول على التعليم المهني

اتُهم التعليم المهني برعايته للتقسيمات الطبقية؛ وبكلمات أخرى يظل أبناء الطبقة العاملة في المدرسة إلا أنهم لا يتلقون تعليماً أكاديمياً. وفي حين يتعلم الفقراء المواقف والمهارات اللازمة للعمل، يكون لأبناء الطبقات العليا إمكانية أيسر للتمتع بالمنهاج المدرسي الأبرز. وقد وجدت جيني اوكس، في دراستها حول العلاقة بين العرق والتعليم المهني، أن القيود هي التي تمنع حصول طلاب معينين على هكذا تعليم، ولا يقتصر ذلك على البرامج الأكاديمية وإنما يمتد ليشمل البرامج المهنية ذات المكانة الأعلى[30]. وقد قامت اوكس بتحليل البرامج المهنية في 25مدرسة ثانوية فوجدت أن مدارس البيض العاديين وتلك التي تضم عدداً كبيراً من غير البيض تتساوى في تشديدها على التعليم المهني. بيد أن سمات البرنامج تختلف باختلاف التكوينين العرقي والإثني. فالطلاب الذي يدرسون في

مدارس البيض ينالون مقررات أوسع في الأعمال وبرامج الفنون الصناعية من أولئك الذين يدرسون في مدارس غير البيض أو المختلطة، بينما ينال الطلاب في هذه المدارس فرصة أكبر للتدريب العسكري والاقتصاد المنزلي.

كذلك يوجد ضمن فئات البرامج فروق في الفرص. ففي برامج الأعمال، مثلاً، عرضت مقررات في الإدارة والمالية بشكل واضح للبيض. ولا يمكن إلا في مدارس البيض، تدريس ما يتعلق بالمصارف والضرائب وسوق الأسهم ومعالجة المعلومات والقانون التجاري. أما الآلة الكاتبة والاختزال ومسك الدفاتر والأعمال المكتبية فكانت متاحة في مدارس البيض وغير البيض على حد سواء. ويمكن للطلاب في مدارس البيض حضور دروس في تكنولوجيا البحار، والطيران وميكانيك الطاقة؛ أما في مدارس غير البيض فكانت الدروس في تركيب مواد التجميل وأعمال البناء وأعمال المطابخ والخياطة والطباعة والتصوير التجاري. ومن المرجح أن يلتحق الطلاب غير البيض بالمقررات الدراسية التي تعلم المهارات الأساسية والعديد منها تتصف بالإطالة ولا تقوم في المدينة الجامعية.

ومن الجلي أن مخططي المناهج ربما يضطلعون بدور في عرقلة حصول طلاب معينين على الفرص في المستقبل وأقل من ذلك وضوحاً احتمال كون التقييد هذا من قبيل المؤامرة المدبرة أو كونه نتيجة نوايا حسنة تريد تقديم خيارات عمل «واقعية» في ثقافة طبقية.

ويتجلى التمييز في التعليم المهني حسب القدرات. فالتركيز الجديد في التعليم المهني ينصب على الموهوبين. وليس معلوماً ما إذا كان سيجري توجيه البرامج الراهنة وجهة جديدة أم سيتم وضع برامج جديدة لهم. وهناك مدارس تقدم مقررات تؤكد على التكنولوجيا المتقدمة وتحمل شروطاً أكاديمية مسبقة. وقد جرى تحويل مقررات سابقة في ميكانيك السيارات إلى مبادئ هندسية، وعلم الحاسوب، والاليكترونيات التي تدرس في مركز للتكنولوجيا أو بالمشاركة في موقع عمل إحدى الشركات. وتتجلى الانتقائية في مدرسة فينتورا بكاليفورنيا

التي افتتحت مركزاً تكنولوجياً مع عناية بالإعلام باعتباره وسيلة لمواجهة «حاجات» الطلاب ذوي القدرات المتوسطة. وقد فوجئت الهيئة التدريسية في الثانوية والاستشاريون حين لم تتمكن لوائح الشرف ومقررات التعيين المتقدمة من جذب الطلاب للالتحاق بمقرراتهم بينما انجذب الطلاب اللامعون إلى البرنامج المهني الجديد.

وقد دأبت المدارس على عدم تشجيع الجنسين على الالتحاق ببرامج تعتبر من مجالات الجنس الآخر. وكانت المقررات التي تعنى بمهارات يعتقد تقليدياً بأنها من اختصاصات الذكور وتعد الطلاب لمهن ذات مردود أعلى من مهن أخرى. ويطرح الإعداد المهني للبنات في المناطق الريفية تحدياً على وجه الخصوص. فالريفيات، كجماعة، ينزعن لتركيز انتباههن على الأسرة، ولكنهن يحملن مع ذلك أهدافاً مهنية طموحة. إذ أن سوق العمل الريفي لا يدع لمعظم النساء إلا خيارات قليلة، والمألوف أن الفتيات اللواتي يتركن البرامج «الملائمة للجنس» مثل ثقافة المستهلك والتربية البيتية ربما يصبحن عرضة للنزاع ضمن المجتمع ويصبح توظيفهن أمراً غير مؤكد. وكان من الحلول لهذا الوضع تقديم منهاج مؤلف من مقررات حيادية جنسياً وتجتذب كلا الجنسين، مثل برامج في إعداد الأغذية والرسم (غرافيك) وزراعة نباتات الزينة ومعالجة المعلومات. فهذه الحقول تقلل من أساليب الصراع بين رضا المجتمع واحترام الذات.

صارت المدارس العامة حالياً أشد نزوعاً إلى التعليم المهني، بينما ما تزال المدارس الخاصة تشدد على نزعتها الأكاديمية. وكانت هيلاري رودام كلينتون التي تحتل منصب الرئيس المشارك في لجنة البحث في مهارات القوة العاملة الأمريكية تعتقد أن على كافة الطلاب الذين يبلغون السادسة عشرة أو بعيد ذلك أن يتوفر لديهم ما يفي بمتطلبات المعيار الوطني للتفوق الأكاديمي ثم يختارون البنية التي تمكنهم من العمل. واقترحت اللجنة الأخذ بنظام العمل أساس التعلم، والممرات البديلة إلى الجامعة، والتدريب أثناء العمل، وبرامج توثق إتقان معايير

الصناعة الأساسية في طيف واسع من المهن. وبذلك فإن اقتراح كلينتون يوفر الحراك أفقياً بين المهن وعامودياً بين الخيارات لمزيد من التدريب أو الدراسة ويجنب المرء بلوغ طرق مسدودة.

وقد أدخل قانون التعليم للقرن الحادي والعشرين الذي أقرته ولاية اوريغون العديد من توصيات كلينتون. وتدعو الخطة إلى وضع معايير أكاديمية لتأييد إصدار شهادة بالإتقان المبدئي يتحتم على الطالب الحصول عليها حين يبلغ سن السادسة عشر وشهادة بالإتقان المتقدم ينالها عند إتمام برنامج لمهنة معينة.

محتوى التعليم المهني

ثمة قضية محورية في التعليم المهني تتجلى في ضرورة تحديد أفضل السبل لتلبية حاجات الطلاب الذين ينشدون دخول سوق العمل مباشرة. ولكن الإعداد في المرحلة الثانوية هو كل ما يناله عدد كبير من الطلاب. أما أولئك الذين يعتقدون أن أفضل إعداد يكون بالتدريب على المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم فالمشكلة بالنسبة لهم تكون قد حلت.

وهناك دعاة المعايير الأعلى للجميع، مثل كبار رجال الأعمال وحكام الولايات الأعضاء في أتشيف ACHEVE، الذين يريدون أن تتم تقوية امتحانات التخرج من المرحلة الثانوية وتتجاوز مرحلة ما قبل دراسة الجبر ومستوى الصف التاسع في القراءة والرياضيات والأخذ بإجراءات أكثر صعوبة لدخول الكليات وموقع العمل. ومع ذلك، ثمة أسباب للقلق من ألا يستوعب ارتفاع المعايير الذين تأخروا ولم تكن نتائجهم في الاختبارات جيدة، وأولئك الذين يعانون الفقر واضطراب حياتهم العائلية وعوامل أخرى تعرقل تحصيلهم الأكاديمي. كذلك انتهت الفكرة القائلة بأن الوظائف المحترمة تقتضي تعليماً جامعياً. فهناك وظائف مجزية متاحة لمن كان تعليمهم في مستوى الصف التاسع ولديهم مهارات اجتماعية وعادات عمل جيدة. وهناك زيادة واضحة في «ابتكار المرء لعمله الخاص» وخاصة النساء من الأقليات اللواتي يؤسسن عملهن الخاص.

ولئن كانت القاعدة العامة تؤكد أن الذين يعملون في المجالات المهنية يكسبون نقوداً أكثر من سواهم، فإن تغيرات السوق تفسد التوقعات. ذلك أن أعلى الأجور إبان فترة الكساد في كاليفورنيا وازدهار تجارة البناء في أوائل عام 2000 كانت تأتي بها مهن لا تحتاج إلى شهادة جامعية ـ مثل المسؤولون الماليون والوسطاء العقاريون وبائعو بوالص التأمين، وعمال إصلاح المصاعد، ورجال الشرطة والإطفاء وحراس السجون[31]. ويعتقد المشككون بأن التشديد على طلب شهادات مهنية عالية ليس سببه أن الوظائف تتطلب درجة من المهارة أعلى، وإنما لأن الشركات الكبرى تريد أن يتقدم لطلب العمل لديها أكبر عدد من أفضل الساعين إلى الوظائف.

تستند الدعوة إلى التوسع في تعليم الرياضيات والعلوم في التعليم المهني إلى الاعتقاد بأن فرص العمل مستقبلاً ستتركز في مجال التكنولوجيا المتطورة، وأن الأمة سوف تحتاج لمفكرين ذوي عقول تحليلية أو تركيبية يمكنهم أن يوفروا حلولاً مبتكرة للمشكلات التي سوف تواجههم في المستقبل ويأتوا بالابتكارات اللازمة لتبقى الولايات المتحدة في المقدمة أمام المنافسة.

ولقد عرض دانيال هل ولينو بيدروتي وسيلة لتصميم منهاج يلائم المهن في التكنولوجيا المتطورة[32]. ونصحا بالأخذ (1) بموضوعات أساسية مشتركة تتألف من وحدات أساسية في الرياضيات والعلوم الفيزيائية والاتصالات والعلاقات الإنسانية؛ (2) محور تقني من وحدات في الكهرباء والاليكترونيات والميكانيك، وعلم الحراريات والحواسب، والسوائل؛ (3) سلسلة من الاختصاصات في الليزر أو العدسات الاليكترونية وتوزيع الآلات الموسيقية وضبطها والروبوتات والاليكترونيات الدقيقة. ومن الجلي أن على الصناعة أن تضطلع بدور في رفد المدارس بالأفراد والأجهزة باهظة الثمن اللازمة لهكذا برنامج.

ويقوم مطورو المنهاج في المجال المهني للفنون الصناعية بالاستجابة للمتطلبات المستجدة بتقديم مناهج تصل الفنون الصناعية بالعلم والتكنولوجيا. ويصمم الطلاب نماذج باستخدام مبادئ من هذه المجالات العلمية. وهنا، يتطلب الأمر توفر قاعدة عريضة من المعرفة واستيعاب العمليات الأساسية اللازمة.

ولا يعتقد كل إنسان بأن على التعليم المهني أن يركز على التكنولوجيا المتطورة. ذلك أن الطلب الكبير على العمال لن يكون على علماء الحاسوب والمهندسين، وإنما على البوابين، والمساعدين في التمريض، وموظفي المبيعات، وأمناء الصندوق، والممرضات، ومعدي الوجبات السريعة، والسكرتيرات وسائقي الشاحنات وعمال المطابخ. ومؤدى القول إن كان لدى الشباب مجموعة من المهارات عند مغادرة المدرسة فإن ذلك لن يفيدهم في شيء إذا كان الوضع الاقتصادي سيئاً. فقد يزيد التعليم المهني من حدة المنافسة بين الأفراد في سياق ندرة الوظائف، وليس الإصلاح التعليمي. وإن الاقتصاد الذي لا يمكن التنبؤ بأحواله يعني أن التعليم المهني يمكن أن يتكيف مع تنوع المهارات عوضاً عن التركيز على تدريب الطلاب على مهنة في حقل واحد فقط. وعليه يحتاج الطلاب لقاعدة واسعة من المعرفة التقنية والقدرة على التواصل مع الآخرين. أما التدريب المتخصص فيرجح أن يعقب التعليم الثانوي وفي فترات منتظمة على امتداد حياة المرء المهنية.

ورغم أنه من المرجح أن يكون التوظيف على امتداد البلاد في صناعات الخدمات، كالرعاية الصحية والتجارة والتعليم أكثر من التصنيع والزراعة وتربية الحيوان، والتعدين والإنشاءات، فإن مطوري المناهج يحاولون إيجاد توازن بين مطالب الاستجابة للحاجات القومية ومتطلبات المجتمعات المحلية الذين من أجلهم تم تصميم العديد من البرامج المهنية.

إعادة تنظيم التعليم المهني

يمثل إعادة التنظيم جهداً لردم الفجوة بين البرامج المهنية التي يجري تدريسها في المدارس ومتطلبات العمل، كما في طريقة «مجمع المهارات» حيث يتم تدريب الطلاب في عدة مجالات مهنية. ومثال ذلك برنامج يوم العناية الذي يتحول إلى خدمة إنسانية بتقديم مقررات للعناية بالأطفال وذوي الإعاقات البدنية والمتقدمين في السن.

وثمة نوع ثان من إعادة التنظيم يقوم على إضافة البرامج لتلبية احتياجات توسع الصناعات. ومن ذلك برامج "البدايات السريعة" التي تعرض تدريبياً حسب الطلب لصناعة نامية، وهذه البرامج رائجة في الولايات التي ترغب في تقوية روابط المدرسة بالقطاع الخاص والتأثير في نمو الاقتصاد المحلي. والمنهاج الذي يضم مقررات في الاستيراد والتصدير والتسويق العالمي والتوزيع هو استجابة لاقتصاد عالمي متغير.

تمثل الشراكات بين الصناعة والمدارس العامة نمطاً ثالثاً من إعادة التنظيم. والمعتاد أن تركز الشراكات على مشكلة معينة أو جماعة سكانية معينة. فمثلاً أطلق مجموعة من مدراء الشركات التجارية في تكساس برنامجاً لمعالجة ضآلة عدد طلاب الأقليات في كلية الهندسة وما في ذلك من خلل في تكوين الطلاب. وكان البرنامج يضم 70 عالماً في الرياضيات والعلوم ومجالات أخرى من الأعمال الاقتصادية والصناعة قاموا بالعمل كمدرسين وكانوا قدوة في مجالاتهم، ومحاضرين وموجهين في رحلات توجيهية للطلاب وقد بلغ عدد المنتسبين إلى البرنامج 6000 طالب وبلغت نسبة الزيادة في عدد الطلاب من الأقليات المتوجهين إلى كليات الهندسة 80%.

ومن أشكال الشراكة المحببة لدى الطلاب الموهوبين وضع الطبيب المتدرب المقيم بدون أجر والذي يوفر لهؤلاء الخبرة بوساطة ممارسة العمل. ففي إحدى حالات التدريب الإداري يقضي الطالب المتدرب أربعة أيام في الأسبوع طوال فصل دراسي في خدمة منظمة ترعى البرنامج في مجال اهتماماتها. ويقوم كل طالب بوظيفة مساعد خاص للمنظمة الراعية فيحضر الاجتماعات والمؤتمرات وينخرط في مختلف الأعمال من الإجابة على المكالمات الهاتفية والتنفيذ إلى ابتكار برامج الحاسوب وإعداد التقارير والدراسات.

ومن القضايا التي حظيت بالاهتمام قيام الفعاليات الاقتصادية والصناعية بالاضطلاع بمسؤولية التدريب والتطوير الخاصة بها. فقد كانت الفعاليات الاقتصادية في الولايات المتحدة بطيئة الاستجابة لحاجات القوة العاملة المتغيرة.

ففي دراسة وضعتها لجنة وظائف من أجل الغد، في عام 1992، وجدوا أن أقل من 5% من الشركات في البلاد توفر تدريباً ذا شأن للعاملين، أما التدريب الفعلي ذاته فكان موجهاً بشكل حصري تقريباً نحو الإدارة[33]. فمن 30 مليار دولار التي تنفقها الشركات في التدريب يأتي 27 مليار منها من 15000 رب عمل ـ أي حوالي 0.5% من التجارة الأمريكية[34].

اتجاهات في التعليم المهني

يستجيب التعليم المهني في المدارس لدافعَيْن متناقضين. ذلك أنه، من جهة، الابتكار المتقدم يدخل محتوى واسعاً يشتمل على ـ تطوير مواقف حيال العمل ومهارات أساسية في الاتصال، ومعرفة في الرياضيات والعلوم. كما تمليه، من جهة أخرى، العقلانية الاقتصادية التي تهدف إلى فرز وتصنيف الطلاب من حيث كونهم عمال منتجون. وتمارس المصالح الوطنية والمحلية تأثيراً في اتخاذ القرارات بشأن المهن أو الحقول المعينة التي ينبغي للتعليم المهني أن يقدم لها الخدمات. ولقد أثر الكونغرس، عبر التشريعات التي سنها للتعليم المهني، في المنهاج، حين فرض على كل من يتلقون المعونات المخصصة للتعليم المهني تعليم الطلاب المهارات المخصصة للوظائف وأن يساعدوا الطلاب الذين ينتمون إلى الأسر ذات الدخل المتدني على المضي من الثانوية إلى سوق العمل مباشرة ـ وهذا له تأثيره الراهن على كل من الإعداد الأكاديمي والتقني والتعليم في المرحلة ما بعد الثانوية.

تذهب البرامج الحالية إلى أبعد من مجرد تعليم المهام المهنية البسيطة إذ تتضمن حل المشكلات والعمل الجماعي. ويرجح أن يعتبر الاختصاص في مهنة محددة مسؤولية أرباب العمل وأكثر من 8000 مدرسة تقنية خاصة ومهنية حديثة.

يكافح الناشطون الحاليون لمعرفة أي الطرق أفضل لتلبية حاجات الشباب الذين ينضمون إلى القوة العاملة بعد تخرجهم من الثانوية أو يتسربون من المدرسة قبل التخرج وهم لا يملكون المهارات اللازمة لكسب دخل يوفر لهم حياة

جيدة في اقتصاد يتسم بغلبة التكنولوجيا المتطورة. في العام 2002 كانت نسبة الذين مضوا إلى المرحلة الجامعية 30% من المتخرجين من الثانويات، ولم يستمر من هؤلاء في الدراسة الجامعية سوى النصف. وما التدريب الداخلي والتأهيل المهني، والتدريب قبل التوظيف، وبرامج تعليم الراشدين، والمدارس الاختصاصية والتعليم عن بعد، إلا بعض التغييرات البنيوية التي تعيد تحديد الدور الذي يضطلع به التعليم المهني.

التربية الأخلاقية

المسائل الأساسية في التربية الأخلاقية لدى فينيكس

عرف الراحل فيليب فينيكس المسائل الأساسية في التربية الأخلاقية بأنها قضية تتصل بالقيم أو المعايير أو الأعراف، وبمصدر هذه الأعراف ومبررها[35]. ولقد وجد أن ثمة أربع منهجيات يمكن اتخاذها: الموقف العدمي (لا معنى للأخلاق)، الموقف الاستقلالي (على كل إنسان أن يبتكر قيمه الخاصة)، الموقف التبعي (شرعة الله يجب أن تحكم سلوك البشر)، والموقف الغائي (يجب الاستمرار في اكتشاف الأخلاق).

الموقف العدمي. هو موقف ينكر وجود أية معايير للصواب أو الخطأ. فالعدميون يعتقدون أن كل جهد إنساني خالٍ من المعنى ولا هدف له. وهذا يناقض الفكرة القائلة بأن التعليم فعل هادف ويطور الأمور نحو الأفضل.

الموقف الاستقلالي. هو الرأي القائل أن الأعراف أو القيم المحددة من قبل كل فرد تعد حجر الزاوية في الموقف الاستقلالي. فالفرد هو الذي يضفي على الوجود معناه. وأصحاب هذه النظرة يعتقدون أن القيم ينشئها أفراد وجماعات اجتماعية وأن المعايير كلها نسبية وتلائم الأشخاص والمجتمعات التي تضعها. وآثار هذا الموقف بالنسبة للمنهاج عديدة. ومن ذلك أنه بقدر ما يصنع البشر قيمهم يجدر بمدارسهم أن تبتعد عن تعليمهم ما ينبغي أن يكون عليه تصرفهم.

وكل ما يمكن تعليمه، كيف قرر شخص معين أو جماعة معينة أن يتصرفوا. فيتعلم الطلاب عندئذٍ التكيف مع مجموعة من القيم للحفاظ على مجتمع متناغم. وكما قال فينيكس «ليست القضية تعلم ما هو الخطأ أو الصواب، وإنما ما هو مناسب اجتماعياً». وهذا الموقف يحول القضايا الأخلاقية إلى سياسة دون مرجع إلى الغايات الأخلاقية، فليست المسألة معرفة ما هو خير أو صواب، وإنما قضية من لديه القوة ليسود. كذلك يؤدي هذا الموقف إلى الحكم على المنهاج من حيث فعاليته في دعم مصالح ومطالب ذاتية.

الموقف التبعي. يؤكد الموقف التبعي أنه يمكن تعليم المعايير والقيم وطرح قواعد واضحة للحكم على السلوك البشري. فالناس لا يصنعون القيم وإنما يكتشفونها. فهذه القوانين الأخلاقية تظهر أحياناً وكأنما تصدر عن أصل رباني. كما تعتبر أحياناً أوامر مستخلصة عقلانياً وبديهياً ومدركة بشعور أخلاقي. والمعنيون بالمنهاج الذين يعتنقون الموقف الغيري يحثون على الأخذ ببرامج دينية أو أخلاقية صارمة لإعادة القيم الضائعة إلى الشباب. كذلك يحمل هؤلاء التزاماً تربوياً بإرساء قواعد الإيمان والسلوك.

يعتقد فينيكس ذاته بأن كل المواقف السابقة تقصر عن تقديم أساس للتعليم الأخلاقي. فالموقف العدمي يقطع عصب البحث الأخلاقي وينفي وجود الوازع الأخلاقي. والموقف الاستقلالي يحل الإستراتيجية السياسية محل الأخلاق ولا يقبل بأساس موضوعي للنظر في قيمة إبداعات الإنسان. والموقف التبعي يتسم بالتمحور حول الإثنية ولا يمكن الدفاع عنه في ضوء التعددية المذهلة في الأعراف التي عاش بها البشر حياتهم.

الموقف الغائي. تذهب النظرية الغائية إلى أن المبادئ الأخلاقية تقوم على هدف شامل أو نهاية، ومع أنه موضوعي ومعياري لكنه يتعالى باستمرار عن التجسيد المؤسساتي الملموس، أو الايديولوجيا. ويقوم على الاعتقاد بأن على الأفراد العمل في الكشف باستمرار عما يجب القيام به ـ أي الالتزام بمنظومة

من القيم الموضوعية. والمشروع الأخلاقي في هذا المنظور عمل من أعمال الإيمان وليس انصياعاً أعمى لمجموعة من التصورات التي لا يمكن تبريرها عقلانياً. فالناس يحافظون على ما هو حق من خلال مؤسسات المجتمع التي يعتورها النقص. بيد أنهم يعلمون، على كل حال، أن هذه المؤسسات عرضة للنقد ويراد بها أن تحاكي نظاماً مثالياً لا يمكن بلوغه. والمنهاج حسب النظرة الغائية يرعى البحث الأخلاقي كممارسة على مدى الحياة. فقد ينشد أحد الأشخاص القيام بالعمل الصائب ولا يرضيه أن يسير في طريقه فحسب. أما الشخص الذي يأخذ بالموقف الغائي فيرى أيضاً أن ما هو صائب قضية معقدة، وأن الأحكام الشخصية تقوم على أساس تجربة المرء، وهذه الأحكام شديدة الانحياز ولا يطمئن إليها. ولذلك يحتاج المرء لمخالطة الآخرين الذين يمكنهم تصويب ما يلتبس عليه عند تقدير الأمور والتعرف إلى اتجاهات النظر لدى الآخرين. كذلك يدرك المتعلم أن تعيين كل قيمة ينبغي أن تخضع لمزيد من التمحيص والمراجعة في ضوء الفهم الجديد للأمور.

تقوم المدارس في مجال التربية الأخلاقية بتطوير المهارات في الجدل الأخلاقي عبر التركيز على المشكلات الشخصية والاجتماعية بطرحها منظورات ذات صلة بالموضوع من أبعاد اختصاصية متعددة. فمثلاً تدريس التربية الجنسية حسب معارف علماء البيولوجيا والأطباء (منع الحمل والإجهاض وعلم الأمراض) وعلماء النفس (العاطفة والدافع والتصعيد)، وعلماء الاجتماع (الأسرة وأنماط السلوك الجنسي في مجتمعات مختلفة) والإنسانيون (المعنى الأدبي للجنس والمنظورات التاريخية)، والفلاسفة وعلماء الدين (الخليقة والطبيعة ومصير الشخص ومعنى العلاقات الإنسانية وورع الشخص وأهمية الولاء). وفي النهاية تكون استجابة الأشخاص بضمائرهم في القضية المطروحة. فما يهم من وجهة نظر تربوية أن يصدر القرار عن عقل جيد الاطلاع، وألا تحركه بالمصادفة الحوافز أو التجربة الشخصية.

نظرية كولبرغ في التطور الأخلاقي

تبرز معظم الكتابات الراهنة المتعلقة بالتربية الأخلاقية في المدارس العمل الذي ينهض به كل من ادوارد وين وكيفن رايان والراحل لورنس كولبرغ الذين يعرضون آراء متباينة في التطور الأخلاقي. إلا أن طريقتهم في تناول هذا الموضوع ليست بالشمول الذي تتسم به مقاربة فينيكس الذي يتناول كافة أبعاد التطور الأخلاقي ولا يقتصر على البعد الفكري وحسب. ولقد حاول كولبرغ تحديد مراحل النمو الأخلاقي التي تتراوح ما بين استجابة المتعلم للقيم الثقافية حول الجيد والسيئ إلى اتخاذ القرارات على أساس مبادئ العدالة الشاملة[36]. ويعتبرها مراحل في الاستدلال الأخلاقي. وهكذا يتم تقويم وضع المتعلم بتحليل استجاباته حيال قضايا افتراضية أو معضلات أخلاقية. ويسلم كولبرغ بأنه بوسع المرء إجراء استدلالات عقلية على أساس من المبادئ وألا يعيش وفق هذه المبادئ. ويدافع عن عمله زاعماً أن التركيز الضيق في الحكم الأخلاقي هو العامل الأكثر أهمية في السلوك الأخلاقي. وهناك عوامل أخرى من المسلم بأنها تؤثر في السلوك الأخلاقي لكنها ليست أخلاقية بشكل واضح لأنه لا يمكن أن يكون ثمة سلوك أخلاقي دون حكم أخلاقي معزز بالمعرفة.

في محاولة تنشيط التطور الأخلاقي يعمل كولبرغ وأتباعه على تعريض المتعلم للتماس مع المرحلة الأعلى في الاستدلالات الأخلاقية ويطرحون تناقضات على البنية الأخلاقية الراهنة للطفل وينشئون حواراً تجري فيه مقارنة صريحة بين آراء أخلاقية متضاربة. فضلاً عن أن منهاجهم في الإنكليزية والدراسات الاجتماعية تتمحور على المناقشات الأخلاقية والتواصل وكذلك على ربط الحكم والعدالة في المدرسة إلى المجتمع الأمريكي والمجتمعات الأخرى.

والنقد الرئيس الذي يوجه إلى رأي كولبرغ في التربية الأخلاقية أنه أغفل أبعاداً هامة في الموضوع. فهو لا يدع مجالاً للأخذ بأفكار نفعية عن الأخلاق تصبح فيها مبادئ العدالة مثار إشكال. وكما سوف نتناول بالنقاش في الباب

التالي، تؤكد عدة باحثات بارزات أن نظريته لا تأخذ في الاعتبار المفاهيم الأخلاقية لدى الفتيات والنساء. كما يؤخذ على كولبرغ عدم إبرازه الحاجة إلى أخلاقية متعارف عليها بين المواطنين حتى يؤدي المجتمع وظائفه. وكذلك أخذ على كولبرغ بأنه لم يأخذ في الحسبان التأكيد، في كثير من الأحيان، على الحاجة إلى تعلم قواعد الأخلاق بالرغم مما في تجاهلها من إغراء. كذلك لم يعن كولبرغ بالأبعاد العاطفية للأخلاق مثل الشعور بالذنب والندم والاهتمام بالآخرين، ولم يطرح اقتراحاً لتطوير عوامل أخرى، مثل الإرادة، الضرورية للسلوك الأخلاقي.

استجابات مهتمة بنظرية كولبرغ

تطرح كارول غيليغان في كتابها In a Different Voice نقداً نسوياً قوياً لنظرية كولبرغ، إذ تذهب إلى أن أنموذجه يقوم على منظورات سيكولوجية محدودة تعود إلى سيغموند فرويد وجان بياجه وايريك اريكسون وتعلي التصورات الذكورية عن الذات والعدالة. فعوضاً عن تقبل هرم القيم الأخلاقية الذي أشاده كولبرغ والقائم على أساس الالتزام بمبادئ العدالة باعتبارها المعيار الأسمى للأخلاق، تذهب غيليغان، معتمدة على عدد من الدراسات والبحوث السيكولوجية، إلى أن الفتيات والنساء ينزعن إلى تقدير العلاقات ويتخذن قرارات أخلاقية بتقدير وزن المحيط والعلاقات بدلاً من أتباع مبادئ أخلاقية مطلقة[37]. وهنا تميز غيليغان نمطين من «الحكم الأخلاقي» أو «الأصوات الأخلاقية»، أحدهما يقوم على «الاهتمام» والآخر على «العدالة». وحسبما تقول غيليغان «يتحدث أحد الصوتين عن التواصل، وعدم الإيذاء، والاهتمام والتجاوب؛ ويتحدث الآخر عن المساواة والتبادل، والعدالة والحقوق[38]». وتتابع غيليغان فتقول: «تأخذ فعاليات الاهتمام ـ الحضور، والإصغاء، والاستعداد للمعونة والقدرة على الفهم ـ بعداً أخلاقياً يعكس الإيعاز بالانتباه وعدم الإعراض عن حاجة أو سؤال». وفي حين أن غليغان تتجنب استخدام الأحكام المطلقة تخلص إلى أن هذه المفاهيم «تتصل بالنوع»، حيث تميل النساء إلى التركيز على الاهتمام. فيما يركز الرجال على

العدالة[39]». وهناك حاجة للقيام بمزيد من البحث لمعرفة إن كانت هذه التمايزات بين «الاهتمام» و «العدالة» تصدق في واقع الحال في عدد من الثقافات أيضاً.

التربية الشخصية

في الستينيات وحتى مطلع الثمانينيات هيمن توضيح القيم على التربية الأخلاقية وتعليم فلسفة الأخلاق. حيث ينطلق المعلمون في توضيحهم للقيم من رأي الطفل في قضايا تتصارع فيها الأفكار عوضاً عن فرض أفكارهم[40]. ويعتقد أصحاب مذهب توضيح القيم أن استقصاء الأولويات الشخصية تساعد الناس لأن يكونوا (1) أشد تصميماً وإصراراً على هدف لأنه لا محيص لهم عن ترتيب جدول أولوياتهم؛ (2) أكثر إنتاجاً لأنهم يقومون بتحليل الوجهة التي تقودهم إليها نشاطاتهم؛ (3) أكثر انتقاداً لأنهم يتعلمون رؤية عمق حماقة الآخرين؛ (4) أفضل قدرة في تناول العلاقات بالآخرين. ويكون الفرد ذا قيم حين يكون انتقاؤه لخياراته ومعتقده قد تم بحرية من بين خيارات بديلة، وبعد إمعان النظر في عواقب كل خيار بديل؛ وحين تكون القيمة ذات شأن واعتبار ومعلنة من المجتمع؛ وعندما تكون موضع ممارسة بانتظام. ولقد كانت هذه المنهجية موضع انتقاد لأنها لا تمضي أبعد من مساعدة الطلاب على أن يصبحوا أشد وعياً بقيمهم الخاصة والافتراض بأنه ليس ثمة من إجابة صحيحة واحدة للمشكلة المطروحة. ويناقش المتعلمون المعضلات الأخلاقية ليكشفوا قيماً مختلفة. وهناك انتقادات أخرى تتمحور حول اعتماد هذه المنهجية على ضغط الأقران (الانحياز المتضمن في العديد من القضايا المستخدمة في العملية)؛ والطلب المبكر بالتأكيد والعمل العلني، وما في ذلك من نسبية أخلاقية.

ولكن وقع تحول كبير، في أواخر الثمانينيات من القرن العشرين، كما يروي الرائد في تعليم القيم هاورد كيرتشنباوم، فحدث الانتقال من إيضاح القيم إلى التربية الشخصية. وما تزال هذه التربية اليوم، في مطالع القرن الحادي

والعشرين، تحظى بالغلبة في المدارس أمام عنف الشباب والنسبية الأخلاقية وتغير الأعراف والتقاليد الجنسية والمادية الطاغية واللامبالاة السائدة في المجتمع المدني[40].

في عقد الثمانينيات كان توجيه التربية الشخصية أكثر تحديداً. وما تزال بعض المنهجيات الأشد محافظة تشارك بهذا التوجه. وإن ادوارد وين وكيفن رايان يمثلان التقليديين في منهجيتهما للتربية الخُلقية[41]. ويتألف منهاجهما من ثمانية مثل أخلاقية ـ كالعدالة والثبات، والإيمان والواجب ـ مستمدة من القيم اليهودية ـ المسيحية والتقليد الإغريقي ـ الروماني الذي أغناها. وفي هذا المنهاج يتعرف الطلاب إلى التراث الأخلاقي أو المبادئ ويتعلمون أساليب تطبيقها في أحوال مختلفة. ويكون على الطلاب التعرف إلى الأدب الذي يقدم وقائع ومثلاً مرغوباً بها، بما في ذلك تلك المتصلة بالأبطال وصور البطولة. وفي هذا فإن حياة وأعمال المعاصرين الذين يمثلون الفضيلة ينبغي تفحصها، ويتوقع من الطلاب القيام بتصرف أخلاقي في قاعة الدراسة بتنفيذ واجباتهم المدرسية بصورة جيدة والتطوع لمساعدة المعلم أو سواه، والمشاركة باحترام في مراسم كقراءة عهد الولاء.

يختلف توجه هذا النوع من التربية عن الأشكال الأخرى من التربية الأخلاقية من حيث دعوتها إلى الأخذ بمحتوى محدد من الفضائل الأخلاقية (الأمانة واللطف والشجاعة) بينما تشدد منهجيات أخرى على العقل واختيار القيمة. على أن الدعاة إلى تربية الأخلاق لا يتفقون دائماً على القيم التي ينبغي تعليمها أو معنى قيم معينة؛ «هل يقتصر الصدق دائماً على عدم الكذب، أم أنه يقتضي التطوع أيضاً بقول الحقيقة عندما يتطلب الوضع ذلك؟[42]» وهناك ناحية ثانية من الجدل حول أشكال أشد تحديداً في التربية الخُلقية وهو الخشية من أن تؤدي هذه التربية إلى استمالة الطلاب إلى آراء وعقائد وتغلق عليهم باب حرية الاختيار. فالطالب يتعلم أن يتصرف بطرق معينة دون فهم واع للسبب ودونما خيار لمناقشة المعتقدات أو قبولها أو رفضها.

في عقد التسعينيات أصبحت تلك التربية أوسع مدى من حيث أهدافها وأساليبها. فقد وسعت البرامج الأحدث التي استمرت في الألفية الجديدة بصورة تقليدية أكبر، عملية التركيز على القيم والفضائل والعدالة لتشمل الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية أيضاً، والمسؤولية الشخصية والمدنية والمثل الديمقراطية والتفاهمات بين أبناء الثقافات المختلفة[43].

يبدأ البرنامج الموسع في العلاقات الإنسانية الذي وضعه ديفيد دبليو. جونسون وروجر تي. جونسون باحترام هوية المرء الثقافية ويركز هذا البرنامج على احترام الهويات الحضارية والتعاون والحفاظ على السلام والقيم المدنية على اختلافها وازدياد التفاهم فيما بين مختلف تلك الثقافات باحترام التنوع والاختلاف[44]. وهناك أيضاً ازدياد في المنهجيات التكاملية ـ أي الاستعانة بالأدب والتاريخ لسبر الالتباسات الأخلاقية وطرح دروس أخلاقية تفيد الدارسين في استخلاص ما لدى الرجال والنساء موضوع الدراسة من فضائل. والحق أن التربية الشخصية قد صار لها أهمية متزايدة من حيث بناء العلاقات الاجتماعية الإيجابية في المدارس.

السلامة المدرسية(*)

لئن كانت السلامة المدرسية تتصدر على الدوام اهتمام المربين، إلا أن الأحداث المأساوية في كولومباين هاي سكول في عام 1999 قد غيرت إلى الأبد نظرة الأمريكيين إلى المدارس العامة. إذ أدت حادثة إطلاق النار في تلك الثانوية إلى إجراء تغييرات واسعة في الإداريين والأمن والاستشاريين لمنع دخول الأسلحة إلى المدارس والجامعات وتأمين التدخل المبكر لمنع تكرار مثل هذه الحوادث. وقد أدت هذه المأساة فوق ذلك إلى بروز تحديات جديدة أمام مخططي المناهج. فالإجراءات والبحوث والنظريات الحديثة في موضوع السلامة المدرسية تشدد على الحاجة إلى أساليب شاملة تتناول تعقيدات موضوع العنف بين الشباب.

(*) كتبت هذه الفقرة جيه. داربي وتم إدراجها بإذن خاص منها.

فيعتقد الإداريان جيروم آر. بيلير وبول فريمان أن على كل مدرسة أن تركز على السلامة البدنية والانفعالية والاجتماعية «وتنشئ مجالاً تعليمياً يحمي الأطفال ـ أجسادهم وقلوبهم وعقولهم[45]». ويرى بيلير وفريمان أن ما يضاهي إجراءات الأمن في أهميتها لسلامة المدرسة تلك البيئة الإيجابية في المدرسة والعلاقات مع الراشدين التي تقوم على أساس من الاحترام والاهتمام والرعاية والتفاعل، ومنهاج ينشد منح الطلاب ذاتهم الثقة للتصرف ويجعل منهم فاعلين عوضاً عن أن يكونوا ضحايا ضمن المدرسة[46]. كذلك يذكر ريتشارد جيه. هازلر وجولين في. كارني كذلك، في بحثهما الذي أجرياه، عام 2002 حول البرامج الناجحة في منع العنف والانتحار بين الأقران، أهمية الأساليب التي تزيد من التعاطف لدى الطلاب والمبادرة ومشاركتهم في السلطة[47].

يشدد ريس بيترسن وراسل سكيبا على أهمية تحسين «المناخات المدرسية» لقيام مدارس آمنة. ويعرض الباحثان منهجية شاملة تتألف من خمسة مكونات متكاملة: (آ) مشاركة الأهل والمجتمع، (ب) التربية الشخصية، (ج) مناهج تشمل منع العنف وتسوية النزاعات، (د) توسط الأقران، (هـ) منع التجاوز والاستفزاز[48]. كما أن بيترسن وسكيبا وجدا أن السياسات والبرامج المدرسية التي تركز على المنع أكثر من العقاب، تقدم تدخلات مبكرة، وتعلم تسوية النزاعات وتساعد على تعلم الشباب البدائل عن العنف، وتنشئ وعياً بالمجتمع، هي تكملة للسلامة المدرسية[49]. وحسب بوني برنارد فإن الازدياد المطرد في أبحاث تربية الأطفال وتنشئة المراهقين التي تمتد من الذين يتعرضون للخطر إلى سهولة التكيف واستعادة الحيوية إنما تؤيد القول أن للبيئات المدرسية الداعمة وعلاقات الرعاية أهمية خطيرة[50]».

وفي حين أن هناك عدداً من برامج تأمين السلامة في المدارس موجودة، فإن اثنين منها يركزان على تفويض الطلاب بالمسؤولية ويسعيان إلى تغيير العقول والأفئدة بإشغال الشباب في بدائل للعنف والمنازعات. وهؤلاء هم طلاب ضد

العنف في كل مكان وتعرف جمعيتهم بالاسم المختصر (SAVE)، ومقرها ويست شارلوت هاي سكول التي تشكلت تخليداً لذكرى آليكس اورانج، لاعب كرة القدم ذي السبعة عشر عاماً الذي قتل أثناء محاولته التدخل لفض شجار في إحدى الحفلات. ولقد غدت (SAVE) منذ ذلك التاريخ برنامجاً عاماً في الولايات المتحدة تشجع انهماك الشباب في موضوع السلامة المدرسية عبر ثلاثة مجالات محورية: منع الجريمة، إدارة النزاع ومشاريع خدمية[51]. وفي هذه المجالات تقدم SAVE عدداً من المقاربات تتراوح بين التركيز على الطالب ومبادرة الطالب ووساطة الأقران وعلاقات الاحترام بين الأقران، وتسوية النزاعات، والمسؤولية المدنية وخدمة المجتمع. وعلى صعيد المدرسة الابتدائية يدرس الأطفال قضايا السلامة في وحدات متكاملة ويعملون في وضع قواعد السلامة مع المعلم. أما في المرحلة المتوسطة والثانوية فإن الفتيان والفتيات يشاركون مستشاري الفصل في نشاطات خارج إطار المنهاج وفي مشاريع خدمة المجتمع في المنطقة.

قامت مؤسسة طارق خميسة مؤخراً بتطوير برنامج محوره نبذ العنف لصالح المدارس في سان دييغو لتشجيع الحلول السلمية ومساعدة الشباب في اختيار بدائل للعنف. وكان البرنامج قد بدأ، شأنه في ذلك شأن البرنامج SAVE، بفاجعة حين لقي طارق خميسة، الطالب الجامعي ذو الحادية والعشرين عاماً، مصرعه برصاص توني هيكس ذو الرابعة عشر عاماً، وهو أحد أفراد العصابات، فيما كان طارق ينقل طلبات البيتزا في أحد أحياء سان دييغو، وكان والد طارق، عاصم خميسة، وهو رجل أعمال مسلم، يأخذ بمبدأ التسامح وتتملكه الرغبة في كسر دوامة العنف الذي يعصف بالشباب، ويرى أن «الطرفين كلاهما ضحيتان على طرفي المسدس». فأخذ عاصم خميسة يعمل مع بليز فيلكس جد توني على تأسيس مؤسسة لإحياء ذكرى طارق والعمل على وضع حد للعنف وإشاعة السلام بين الشباب[52]. ولتعميم رسالة المؤسسة وهي «إنشاء جيل من محبي السلام» قام خميسة وفيلكس بتأسيس «منبر تأثير العنف» VIF في مدارس سان دييغو

للصفوف ما بين الرابع والسابع. وقد ساعد هذا المنبر، من خلال حكايات طارق وتوني والمثال الذي يعرضه هذين الرجلين الطلاب أولاً على فهم الدمار المروع الذي نجم عن العنف وعصف بالضحية والجاني سواء بسواء ثم قدم بدائل سلمية للعصابات والعنف والانتقام[53].

ملاحظات ختامية

تبرز القضايا المتصلة بالمنهاج والمتعلقة بالتفكير والتعليم المهني والمقارنات الدولية والتربية الأخلاقية وتربية الشخصية والسلامة المدرسية المشكلات الخطيرة التي تواجهها المدارس في كل مكان كيفية تصميم التدريس الذي يتيح للمحرومين من الطلاب النجاح في محتوى كان مقصوراً تعليمه في الماضي على نخبة من السكان. في هذه النقطة يتفق الديمقراطيون دعاة المساواة والمشاركة السياسية مع الرأسماليين دعاة التميز الفردي في أنهما يؤيدان الانجاز الفكري من الجميع ـ الأوائل [الديمقراطيون] لأن هكذا انجاز يعد بشق الطريق إلى السلطة والآخرون [الرأسماليون] لأنهم يرون في مثل هذا التطور الفكري لدى العمال مفتاحاً للمنافسة في السوق العالمية.

يعكس القلق حيال المنهاج الضعيف وإعادة هيكلة التعليم المهني المنظوران الاقتصادي والتحرري. فدراسات التعليم المقارن تظهر الولايات المتحدة متخلفة عن ركب أمم أخرى منافسة من حيث تناول مخاوف تتعلق باستعداد الطالب وقدرته على استخدام المدرسة في التعلم مدى الحياة.

ويثير المنهاج الأخلاقي قضايا منهاجية قديمة: ما معنى الأخلاق؟ هل ينبغي تعليم الأخلاق؟ هل يمكن تعليمها؟ هل يمكن التعليم بطريقة أخلاقية؟ تعتبر بدائل العنف في المدارس هامة لأنها تتناسب مع الاهتمام المتزايد بحقوق الأطفال ولكونها تتيح لنا فرصة لإعادة تعريف هدف المدارس.

تنطوي معظم قضايا المنهاج على سببين للقلق. فقد أدرك الأشخاص المخلصون أن ثمة جوانب في المنهاج لا تتفق مع مقولة أن كل إنسان هام في حد ذاته بصرف النظر عن هويته العرقية والقومية، والاجتماعية والاقتصادية، وحالته الذهنية. وما استغلال المتعلمين بإنكار قيم الأقلية والعمل بمنهاج مهني محدد وطبقي وضيق إلا أمثلة قليلة. كذلك ازداد من هم على إدراك بان إتاحة المجال لمشاركة أوسع في المجالات الثقافية التي يمتلكها المجتمع حق أساسي. ومن هنا فإن التعليم المهني الأوسع والتشديد على التفكير والتعلم الذي يأخذ من منابع ثقافية متعددة بوصفها مصادر جديدة لبناء معرفة إبداعية وبلوغ رأسمال حضاري أوسع مدى.

أسئلة

1- هل نستطيع تعليم الطلاب استخدام التفكير النقدي في تحدي مصالحهم الذاتية؟

2- كيف يمكن للمنهاج أن يساعد الطلاب على إدراك إمكاناتهم كمفكرين بأفضل طريقة؟

3- هل ينبغي إناطة مسؤولية التدريب الاختصاصي للمدارس التجارية أو لمدارس الملاك؟ أم للصناعة ذاتها بدلاً من المدارس العامة؟ ولماذا أو لم لا؟

4- كثيراً ما يفترض بأن بوسع التعليم المهني أن يسهم في تعليم الرياضيات والعلوم. كيف يمكن تخطيط التعليم المهني من أجل توسيع التنمية العلمية؟

5- ما هي النتائج التي يرجح أن تصدر عن استخدام المقاربات التالية للتربية الأخلاقية؟

آ- الإدراك ـ يشجع الطلاب على استخدام الاستدلالات الأخلاقية.

ب- الالتزام ـ تساعد المشاريع الشخصية والعمل الاجتماعي الطلاب على نقل قيمهم إلى مجال التطبيق.

ج- غرس المبادئ ـ يراقب الطلاب نماذج جيدة ثم يجري تعزيزها لبلوغ السلوك الاجتماعي المرغوب.

د- التوضيح ـ يوجه الطلاب إلى تحديد قيمهم، من خلال تمارين مثل التفكير في أمور يولونها مكانة يعتزون بها في حياتهم.

بحوث استراتيجية مقترحة

استقصاء التفكير النقدي الإلزامي في قاعات الدراسة

إذا كان هدفنا جعل العقول منفتحة ودفع الطلاب إلى التفكير بالمعنى النقدي أو تعلم التفكير في شؤون حياتهم بطريقة نقدية. فإن الطلاب في حاجة عندئذٍ إلى فرصة للانشغال بالقضايا الكبرى التي تقلقهم، وليس مجرد استذكار وقائع أو أحداث يمكن اختبارها عملياً ولا موضوعات مثيرة للجدل كالحرب وإنجاب الأطفال والدين والفوارق الحضارية. فعليك أن تختار موضوعاً ثم تقوم بتشكيل مجموعة توجيه تتألف من معلم وأربعة طلاب يكون انتقاؤهم عشوائياً من بين الطلاب. وحدد وزن الوقائع والأحداث والأفكار عوضاً عن التأمل في معنى هذا الموضوع لكونها تتصل بهمومهم والظرف الإنساني. ثم إلى أي حد تحرر قاعة الدراسة الطلاب من انحياز الكتب المدرسية الرسمية ومنهاج المدرسة؟ هل يقوم المعلمون بتحرير عقول الطلاب من الثقافة الضيقة وهل تجدهم يوقظون التفكير الذكي؟

مقارنة إحصائيات الأداء المحلي مع التصنيف الدولي لبرنامج دراسات التقويم العالمي

احصل على إحصائيات التقويم العالمي للأداء من دائرة إحصاء الولايات المتحدة وقارن الأداء في مجال معين على المقاييس ذاتها المعتمدة في دائرة التعليم أو مدرسة تثير اهتمامك. وخذ في اعتبارك المعنى المتضمن لاكتشافاتك وما يلائم الجمهور.

التحقق من برنامج للمواءمة بين مدرسة ثانوية وكلية مجتمع مع مهنة صناعية

اختر برنامجاً مهنياً يوائم بين منهاج مدرسة ثانوية ومقررات دراسية للمرحلة ما بعد الثانوية ودورات تدريبية يؤدي إلى الحصول على شهادة أو يزعم أنه يفتح طريقاً واضحاً إلى امتلاك تعليم يؤهل لدخول كلية المجتمع ومهنة تقنية. حدد النسبة المئوية للطلاب في المدرسة الثانوية الذين شاركوا في البرنامج وكم منهم تابع الدراسة. وكم منهم أنهى الدراسة؟ وكم منهم حاز على الشهادة أو فاز بوظيفة؟ هل يختلف الذين أنجزوا الدراسة عن الذين انقطعوا عن المتابعة؟ لماذا انقطع الطلاب عن متابعة الدراسة؟ ما هي فرص العمل أمام الذين أكملوا الدراسة بالمقارنة مع الذين انقطعوا؟

استيعاب منهجية مدرسة معينة للتطوير الأخلاقي

لئن كان يعهد تاريخياً إلى المعلمين بمسؤولية التطوير الأخلاقي فإن السياسات التي تتولى الولاية والمنطقة النهوض بها ربما تجعلهما في وضع المغتصب لجهود المعلم. قم بتشكيل فريق بحث في إحدى المدارس واكتشف موقف مدرسي العلوم والرياضيات، والتاريخ والتربية البدنية والأدب وغير ذلك من المواد من القضايا السياسية والأخلاقية التي تثيرها هذه الموضوعات ـ البيئة، والطاقة النووية، والحياة البيولوجية والتجارب، والصحة وما شابه. هل ثمة أمور مشتركة بين مقارباتهم؟ كيف يأخذون في الحسبان آراء أهالي الطلاب أو الإداريين في القضايا الأخلاقية؟

مساعدة الطلاب المهمشين على استعادة صوتهم

تصبح المدارس أماكن بائسة حين يهمش بعض الطلاب بسبب من العرق والنوع والطبقة الاجتماعية. والمعهود أن يحاول بعض الطلاب بعد أن يتم تهميشهم البحث لأنفسهم عن مواقع في بيئة تتصف بأن الموضوعات المدرسية المقررة والأفكار التقليدية السائدة التي يعتنقها المدرسون والأقران ذات تأثير

سلبي. فما مقدار التهميش إن وجد في المدرسة أو الصف موضوع اهتمامك؟ وكيف يكون تأكيد أو رفض أو تسوية الجوانب المختلفة من شخصية الطالب في هذا الوضع؟ هل يعقب ذلك (سوء) تصرف؟ وماذا يقول المهمشون وكيف يتصرفون؟ وماذا يقال فيهم؟ هل بوسعك تطوير الوضع إلى الأفضل بمساعدة الجميع على تصور إمكانية جديدة؟

المراجع الهامشية

1. We Think (Boston: D. C. Heath, 1933).46-47.
2. Edward L. Thorndike, The Principles of Teaching (New York: A. G. Seiler, 1906).
3. S. R. Reed et al., "Usefulness of Analogous Solutions for Solving Algebra Word Problems," Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, Cognition11 (1985): 105-125.
4. Darrin R. Lehman et al., "The Effects of Graduate Training on Reasoning," American Psychologist 43, no. 6 (June 1988): 431-442.
5. Raymond Nickerson et al., Ihe Teaching of Thinking (Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1985).
6.Robert E. Ennis, "A Taxonomy of Critical Thinking Disposition and Abilities," in Teaching Thinking Skills: Theory and Practice, J. Baron and R. Sternberg, eds. (New York: Freeman, 1987).
7.Donaldo Macedo, "The Illiteracy of English-Only Literacy," Educational Leadership 57, no. 4 (Dec. 1999/Jan. 2000): 62-67.
8.Vera John-Steiner, Notebooks of the Mind: Explorations of Thinking (Albuquerque: University of New Mexico Press, 1985).

9.Bruce Joyce and Marsha WeiL Models of Teaching, 5th ed. (Boston: Allyn and Bacon, 1996),233-263.

10.H. J. Klausmeir, Learning and Teaching Concepts (New York: Academic Press, 1980).

11.Reuven Feuerstein et al., Instrumental Enrichment (Baltimore: University Park Press, 1980).

12.M. V. Corrington, "Strategic Thinking and Fear of Failure," in Thinking and Learning 1, J. W. Segal et al., eds. (Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1985),389-411

13.CORT Thinking Program (Elmsford, NY: Pergamon, 1994).

14.M. Scardamalia and C. Bereiter, "Fostering the Development of Self-Regulation in Children's Knowledge Processing," in Thinking and Learning Skills: Research and Open Questions 2, S. E Chapman et al., eds. (Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1999),563-577.

15.Frank Smith, To Think (New York: Teachers College Press, 1990).

16.Nel Noddings, "War, Critical Thinking, and Self-Understanding." Phi Delta Kappan 85, no. 7 (March 2004): 488-495.

17.Gerald W. Bracey, On the Death of Childhood and the Destruction of Public Schools: The Folly of Today's Education Policies and Practices (Portsmouth, NH: Heinemann, 2004).

18.H. W. Stevenson and J. W. Stigler, The Learning Gap (New York: Summit, 1992).

19.Gerald W. Bracey, On the Death of Childhood and the Destruction of Public Schools: The Folly of Today's Education Policies and Practice (Portsmouth, NH: Heinemann, 2004).

20.Ian Westbury, "Comparing American and Japanese Achievement: Is the United States Really a Low Achiever?" Educational Researcher 25, no. 5 (1992): 18-24.

21.National Center for Educational Statistics, Program for International Student Assessmellt (PISA) (Washington. DC: U.S. Department of Education, 2000).

22. Archie E. Lapointe et al., A World of Differences (Princeton, NJ: Educational Testing Service, 1989).

23.Richard Wolfe, Reading to "A World of Differences" (Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1990).

24.Ludger Woessmann, "Why Students in Some Countries Do Better: International Evidence on the Importance of Education Policy," Education Matters (summer 2001): 67-74.

25.Gearld W. Bracey, "PIRLS Before Press," Phi Delta Kappan 84, no. 10 (June 2003): 795.

26.U.S. Department of Education, National Center for Vocational Statistics: Vocational Education in the United States through the Year 2000 (Washington, DC: NCES, 2003).

27.A. Graham Down, "Inequality, Testing, Utilitarianism: The Three Killers of Excellence," Education Week 3, no. 6 (Oct. 1983): 20,21.

28.Robert L. Hampel, American High Schools Since 1940 (Boston: Houghton Mifflin, 1984).

29.U.S. Congress, House Committee on National Aid to Vocational Education, 63rd Congress, 2nd session, 1914, 410-493.

30.Jeannie Oakes, "Beneath the Bottom Line: A Critique of Vocational Education Research," Journal of Vocational Research, 11, no. 2 (1986): 33-53.

31.U.S. Department of Work, 2004.

32.Daniel M. Hull and Leno S. Pedrotti. "Meeting the High-Tech Challenge." Vocational Education 58. no. 4 (May 1983): 28-31.

33.Jonathan Neisman, "Skills in the Schools: Now It's Business's Turn," Phi Delta Kappan 74, no. 5 (Jan. 1993): 367-369.

34.Economic Change and the American Workforce, Research and Evaluation Report Series 92-b (Washington. DC: U.S. Department of Labor, Employment and Training Administration, 1992).

35.Philip H. Phenix, "The Moral Imperative in Contemporary American Education," Perspectives on Education 11, no. 2 (winter 1969): 6-14.

36.Lawrence Kohlberg, "The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment," Journal of Philosophy 70, no. 18 (Oct. 25,1973): 631-646.

37.Carol Gilligan, In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development (Cambridge: Harvard University Press, 1982).

38.Carol Gilligan, "Remapping the Moral Domain: New Images of Self in Relationship," in Mapping the Moral Domain: A Contribution of Women 's Thinking to Psychological Theory and Education, Carol Gilligan et al., eds. (Cambridge: Harvard Center for the Study of Gender, Education and Human Development, 1988): 8.

39.Ibid., 16.

40.Howard Kirschenbaum, "From Values Clarification to Character Education: A Personal Journey," Journal of Humanistic Counseling, Education, and Development 39, no. 1 (Sept. 2000): 4-20.

41.Edward A. Wynne and Kevin Ryan, Reclaiming Our Schools: Teaching Character, Academics, and Discipline, 2nd ed. (Upper Saddle River, NJ: Merrill, 1997).

42.Ivor Pritchard, Character Education: Analysis of Research Projects and Problems (Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, April 1988).

43.Edward F. DeRoche and Mary M. Williams, Educating Hearts and Minds: A Comprehensive Character Education Framework, 2nd ed. (Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2001).

44.David W. Johnson and Roger T. Johnson, Multicultural Human Relations: Valuing Diversity (Boston: Allyn and Bacon, 2002).

45.Pam Schiffbauer, "A Checklist for Safe Schools," Educational Leadership 57, no. 6 (March 2000): 72-74.

46.Jerome R. Belair and Paul Freeman, "Protecting Bodies, Hearts, and Minds in School," Middle School Journal 31, no. 5 (May 2000): 3.

47.Richard J. Hazler and Jolynn V. Carney, "Empowering Peers to Prevent Youth Violence," Journal of Humanistic Counseling, Education, and Development 41, no. 1 (fall 2002): 129-149.

48.Reece L. Peterson and Russell Skiba, "Creating School Climates That Prevent School Violence," The Clearing House 74, no. 3 (Jan./Feb. 2001): 156.

49.Russ Skiba and Reece Peterson, "The Dark Side of Zero Tolerance: Can Punishment Lead to Safe Schools?" Phi Delta Kappan 80, no. 5 (Jan. 1999): 372-376, 381-382.

50.Bonnie Bernard, Resiliency: What We Have Learned (San Francisco: WestED, 2004).

51.National Association of Students against Violence Everywhere, URL: http://www.nationalsave.org.

52. Azim Khamisa with Carl Goldman, Azim 's Bardo: A Father's Journey from Murder to Forgiveness (Los Altos, CA: Rising Star Press, 1998).

53.Tariq Khamisa Foundation, URL: http://www.tfk.org.

مراجع مختارة للقراءة

التفكير

BLAKE, NAGEL, PAUL SMEYERS, RICHARD SMITH, AND PAUL STANDISH, EDS. The Blackwell Guide to the Philosophy of Education. Oxford: Blackwell, 1994.

WILSON, DAVID C. A Guide to Good Reasoning. Boston: McGraw-Hill, 1999.

التعليم المهني

BAILEY, THOMAS R., KATHERINE L. HUGHES, AND DAVID THORNTON MOORE. Working Knowledge: Work-Based Learning and Education Reform. New York: Routledge Falmer, 2004.

CSIKSZENTMIHALYI, MIHALY, AND BARBARA SCHNEIDER. Being Adult: How Teenagers Prepare for the World of Work. New York: Basic Books, 2000.

WASHINGTON, WARREN. An Emerging and Critical Problem of the Science and Engineering Labor Force. Washington, DC: National Science Foundation, May 2004.

التربية المقارنة

DE LAKER, GARY. National Standards and School Reform: Japan and the United States. New York: Teachers College Press, 2004.

GOODMAN, ROGER, AND DAVID PHILLIPS, EDS. Can the Japanese Change Their Educational System? Oxford Studies in Comparative Education. Oxford: Oxford Symposium Books, 2003.

منهاج التربية الأخلاقية والتربية الشخصية

DEROCHE, EDWARD F., AND MARY M. WILLIAMS. Educating Hearts and Minds: A Comprehensive Character Education Framework, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2001.

JACKSON, PHILLIP W., ROBERT E. BOOSTROM, AND DAVID T. HANSEN. The Moral Life of Schools. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

JOHNSON, DAVID W., AND ROGER T. JOHNSON. Muiticullllral Education and Human Relations: Valuing Diversity. Boston: Allyn and Bacon, 2002.

السلامة المدرسية

BARNARD, BONNIE. Resiliency: What We Have Leamed. San Francisco, CA: WestED, 2004. National Association of Students against Violence Everywhere. URL: http://www.nationalsave.org.

الفصل الثاني عشر

اتجاهات في ميدان المواد الدراسية

رتبت المواد في هذا الفصل بشكل زمني، وإن يكن هذا الترتيب جاء أقرب إلى رسم اتجاهات منه إلى سرد مفصل لأحداث. وقد قصد من هذا الفصل أن يكشف عن طبيعة مختلف ميادين المواد الدراسية في الماضي ووصف الاتجاهات التي تتخذها الآن، والحث على تناول القوى التي ينبغي أن تصوغها أو ألا تصوغها في المستقبل.

من الواضح أن التحولات في التشديد ضمن ميدان المواد الدراسية تعكس اختلافاً في الرأي حول طبيعة المعرفة. فبعضهم يرى أن معرفة مادة معينة أداة لحل المشكلات؛ وهناك آخرون يعتقدون أنها سلسلة من الدراسات العلمية هدفها تنمية الفكر؛ كما أن بعضهم يعتقد أن المعرفة التي تنطوي عليها المواد الدراسية تعني بلوغ المرء المصادر التي تراكمت لديه وقام شخصياً بتنظيمها. ولسوف نرى كذلك، كيف أدت المساومات السياسية التي عقدها صناع السياسة للإحاطة بتوجهات المنهاج المختلفة إلى غايات متناقضة وبرامج ملتبسة. وينبغي أن يكون واضحاً أن اتجاهاً معيناً على مستوى السياسة لا ينعكس دائماً على مستوى قاعة الدراسة.

ويمكن النظر إلى التفاوت في ميدان الموضوعات الدراسية بطريقة إيجابية. والمنازعات دليل على أن ليس ثمة مبادئ شاملة تثبت المنهاج في اتجاه واحد. بل يمكن النظر إلى التناقضات على أنها فرص لإقامة حوار، ودراسة إمكانات جديدة وتوضح فهم المرء للموضوع.

الرياضيات

الرياضيات في مدارسنا

كانت المدارس تدرس الرياضيات عموماً، قبل عقد الخمسينيات، حول موضوع محوري واحد: اتقان الطالب للمهارات الأساسية في الحساب. وهذه طريقة عملية ولكنها مع ذلك تبسيطية في تعليم الرياضيات. ولم يكن التدريس يلائم الحاجة المتنامية لدى الأمة إلى علماء في الرياضيات والعلوم يعملون في المجال النظري. ولكن مع أوائل الستينيات ظهر اتجاه جديد في تدريس الرياضيات ـ امتلاك الطالب للرياضيات باعتبارها حقلاً علمياً. ومما ساعد في إطلاق هذا الاتجاه عاملان مؤثران.

ولقد عكس التأثير الأول تلك الحاجة إلى علماء أكفاء مبدعين التي أشرنا إليها قبل قليل. أما التأثير الآخر على منهاج الرياضيات فكان الاعتقاد بأنه يمكن لكل امرئ أن يفيد من امتلاك معرفة بالرياضيات بوصفها إحدى فروع المعرفة. وباختصار، كان الاعتقاد أن على الرياضيات وحقول المواد الدراسية الأخرى تعريف الطلاب على بالمفاهيم العامة والمبادئ والقوانين التي يستخدمها أعضاء فرع معرفي معين في حل المشكلات.

وكانت الرياضيات الجديدة تتألف من فرضيات أساسية ونظريات تتصل بالمفاهيم التي عليها يقوم كل مشروع علمي. لكن لسوء الحظ، أُخذ على هذه الرياضيات الجديدة صبغتها التجريدية كما كانت الرياضيات القديمة تنتقد بأنها تبعث على الملل. وكان السبب في ما وجه إلى الرياضيات من انتقاد أن الطالب العادي لا يجد في النظريات والمفاهيم المعقدة إلا القليل من الصلة بالأمور العملية. وصار تدريس موضوعات مثل نظرية المجموعات واستخدام قواعد غير القاعدة العامة 10 بديلاً عن التدريب على المهارات الأساسية اللازمة لحل مشكلات الحياة اليومية. بيد أن من خرجوا بالرياضيات الحديثة لم يبدوا

كثير انتباه للاستخدامات العملية للرياضيات في حياة الطالب حاضراً ومستقبلاً أيضاً. ولذلك كانت حجة الكثيرين من الاختصاصيين بالرياضيات أن على المدرسة أن تشدد على أن معرفة الرياضيات غاية في حد ذاتها، وعمل فكري ممتع. ومن جهة أخرى، لا بد من تطبيق هذه المعرفة لتكون ذات دلالة. على أن القضية الأساس في مسألة منهاج الرياضيات هي إن كان من الممكن الإفادة منها في تطوير الفكر وتلبية احتياجات عصر تكنولوجي، ومع ذلك تجنب الوقوع في مثالية لا معنى لها من جهة، ومهنية صارمة من جهة ثانية.

وما يزال المرء يصادف كلاً من الرياضيات الحديثة والتقليدية في مدارس اليوم. فالاتجاه نحو الرياضيات التقليدية جاء نتيجة للتشديد على الأساسيات مثل المهارات الحسابية، في حين نجم الاتجاه نحو الرياضيات الحديثة من الاهتمام بالعناية بالطلاب اللامعين. ويشير المسح الذي أجري لدراسة وضع الرياضيات في مدارس المرحلة الثانوية إلى أن مقررات الرياضيات التقليدية ـ مقررات تعتمد التدريب والممارسة والحساب والحفظ والاستظهار ـ يختارها الطلاب الأضعف ومن لا يخططون لمتابعة الدراسة الجامعية، وليس من يريدون التخصص في الرياضيات[1]. فهؤلاء يختارون الرياضيات الحديثة والجبر، والهندسة، ومواد اختيارية في السنة الجامعية الرابعة تشدد بقوة على البنية والتعريفات والخصائص والمجموعات والبراهين وغيرها من المفاهيم المجردة.

اتجاهات في الرياضيات

لتيسير تطبيق المعرفة طرحت ثلاثة توجهات جديدة تحدد اتجاهات الرياضيات في المستقبل. الاتجاه الأول قوامه تحقيق التكامل بين الرياضيات والمواد الدراسية الأخرى. وكان معارضو الرياضيات الحديثة قد اقترحوا منذ البداية دراسة الرياضيات لا كفرع معرفي نظري منفصل وإنما كجزء متكامل من التعليم الحر. وأن التكامل بين المواد الدراسية ييسر تطبيق مهارات الرياضيات في مختلف الأوضاع المتنوعة. وحري في هذا المجال التشديد على أهمية مهارات الرياضيات في كافة الموضوعات بدءاً من الأعمال البيتية حتى الفيزياء.

والاتجاه الثاني يتجلى في ازدياد استخدام تكنولوجيا التعليم التي يمكن من خلالها جعل الرياضيات مناسبة أكثر للاستخدام في الحياة العملية. ويذكر في هذا أن وزارة التعليم في الولايات المتحدة كانت قد قامت بتمويل برامج لتطوير سلسلة أشرطة تلفزيونية حول الرياضيات صممت لتظهر كيف يمكن أن تستخدم في المهن كافة وفي كثير من الأوضاع ولحل الكثير من المشكلات التي تحتاج إلى حل. وهذه السلسلة تكمل عمل المعلم الذي يستمر في تعليم المهارات الحسابية المعروفة. كما تعرض هذه السلسلة أشخاصاً عاديين يستخدمون المهارات الحسابية العادية في حل مشكلات تتصل بالمقاييس والكميات والتقدير وغيرها.. كما أن التكنولوجيا بالمعنى الأوسع للكلمة تمارس تأثيراً على منهاج الرياضيات. ويوصي المربون المختصون بالرياضيات باستخدام الآلات الحاسبة والحاسوب في دروس الرياضيات في المدرسة في أبكر وقت ممكن[2]. فالمتوقع أن يتمكن الصغار بذلك من استيعاب الأعداد السلبية والدالات الأسية. واستخدام الحاسبات في كافة الصفوف يتطلب التشديد على لغة ـ الكسور العشرية والكسور العادية والرموز الجبرية. وفي الوقت نفسه يكون هناك تشديد أقل على الأعمال الحسابية المنفذة بالقلم والورق وإعطاء فرصة أكبر للحساب الذهني والتقدير والتقريب. فتوفير الحاسبات يتيح التوسع بالبرنامج التقليدي بحيث يتضمن الأعداد ذات المقادير الكبيرة ويتاح للمعلمين بذلك قضاء وقت أطول في التمثيل الملموس للمفاهيم لأنهم يستطيعون التحقق فوراً من استيعاب الطالب. في حين يمكن كشف الأنماط بشكل أيسر.

أما الطريق الثالث لزيادة صلة تدريس الرياضيات بالحياة العامة فيتجلى بمشاركة المجتمع المحلي في تخطيط المنهاج والتنفيذ. وإن كان استخدام الأبوين في المرحلة الابتدائية كمعلمين ومساعدين للمعلم وأشخاص مرجعيين، لا يفيد في تقليص التكاليف وحسب وإنما يوفر توازناً بين منظور الصف ومنظور المجتمع. فعندما تضايق طلاب مدرسة متوسطة في إحدى المناطق الفقيرة لوجود 13 مخزن لبيع المشروبات في المنطقة حيث كانت المدرسة وعزموا على

التحرك لحمل المسؤولين لمعالجة الوضع الناشئ عن هذه الحانات ووجدوا أن عليهم عرض نتائج بحثهم في هذه المشكلة ـ هل يكون العرض بالنسبة المئوية، أم بالكسور العشرية، أم بالكسور العادية؟ وما الطريقة لإثارة أقوى انطباع بهذا العرض؟ وبالمناسبة كان من أثر هذه الجهود إغلاق مخزنين لبيع الكحول كما أصدرت البلدية قراراً يقضي بمنع السماح بوجود مخزن لبيع الخمور في نطاق 600 قدم من المدرسة[3]. وفي الثانويات بوسع أساتذة الرياضيات الزائرين من الدوائر الصناعية وطلباً للخبرة العملية أن يقلصوا الفجوة بين النظري في قاعة الدراسة والتطبيق العملي.

ويظل الانشغال بمحتوى المنهاج وأساليب تطوير الأفكار الملائمة لسن الطفل مستمراً. وهناك من الأشخاص من يهملون في محاولاتهم تعليم الحساب، المفاهيم والعمليات اللازمة لتطوير الكفاءة، فيقدمون المنهاج بوصفه سلسلة من مهارات منعزلة تكتسب بالتدريب. كذلك ما يزال دور التطبيق وحل المشكلات أبعد ما يكون عن الوضوح. ويذهب أصحاب الطريقة العَرَضيّة (Incidentalists) إلى أنه ينبغي الاستعاضة عن التدريس النظامي للمجردات بخبرات عامة في حل المشكلات مستمدة من عالم الواقع. إذ يعتقدون أنه يجب تدريس الرياضيات من حيث صلتها بمجالات أخرى مثل الطبخ والبناء والخياطة. وهناك آخرون يدعون إلى الخبرة في مجالات من الرياضيات شديدة الشبه بالعالم المادي، مثل القياس والهندسة.

ويبدو أن الحل المباشر لهذه القضايا والاهتمام يتجه نحو وضع منهاج متوازن. وسيتم توسيع المحتوى بما يتجاوز تعليم أفكار الأعداد الصحيحة لتلاميذ الصفوف الأولى. ولسوف يجري عندئذٍ استقصاء الأفكار المتعلقة بالتناسق والتطابق. ثم تناول موضوع الأشكال بالدراسة ويصار إلى تصنيفها، كما سيجري التوسع في القياس والرسم. ونظام القياس المتري هام، طبعاً. وقد تزيد الخبرات غير الشكلية مع أفكار الرياضيات الهامة من نجاح التعليم مستقبلاً وتطبيق هذه

المعرفة في الحياة اليومية. وجدير بالملاحظة أن النظرة المتوازنة تعني أيضاً استخدام أساليب تدريسية مختلفة. إذ ما من منهاج واحد يمكن ان يكون مناسباً لكافة الأطفال. وصفوة القول إن المنهاج المتوازن يعني تجاوز كل من التركيز الذي لا داعي له على المهارة ومحتوى الرياضيات والتطبيق. وقد أكدت التقويمات أن حركة «العودة إلى الأساسيات» أدت بالضبط إلى تحسين تلك القدرات الرياضية الأقل أهمية في مجتمع تكنولوجي سريع التغير. ولقد تحسنت الوسائل الحسابية، لكن الأطفال عجزوا عن حل مسائل في الرياضيات. ويشدد المعلمون الذين يتبعون سياسات المجلس الوطني لمدرسي الرياضيات على الاعتمادية المتبادلة بين العوامل الثلاثة التالية. أولاً تصميم التقنيات بطريقة تساعد المتعلمين على التركيز على عناصر محددة وحل المسائل بقدراتهم. ثانياً تشجيع الطلاب على إتباع استراتيجيات أو أساليب مختلفة في حل المسائل. ثالثا، توفير الفرص للأطفال لعرض أحداث خبروها حسب صيغ رياضية بوساطة التقدير وتطبيق إمكانات تقديرية في أوضاع أخرى، وتطوير معيار للمقارنة بين الأطوال، ملاحظين في ذلك التناسق والتناظر في عالم الواقع، وعاملين على تعديل أو ضبط ظرف واقعي ضمن نظام ثم اختصاره في صيغة رياضية[4]. والحق أن هذه التوجهات كانت الأساس ل «المعايير الوطنية للرياضيات» التي صدرت في عقد التسعينيات. ومن المهم ملاحظة أن المجلس الوطني لمدرسي الرياضيات كان ينشد محتوى رياضي صحيح يعمم على كافة الطلاب ولا يقتصر على من يريد متابعة الدراسة الجامعية.

كانت ردود الأفعال على معايير الرياضيات في التسعينيات مختلطة. فالتقليديون لم يكونوا مرتاحين لخلو المعايير من استعراض الموضوعات التي سيدرسها طلاب كل صف، إذ أنها تضمنت، عوضاً عن ذلك، مواد مختارة من الرياضيات والإحصاء ونماذج للرياضيات التطبيقية من عالم الواقع في الصفوف كافة. وقد كان من التجديدات تعليم الأنماط الهندسية والإحصاء في المدارس

الابتدائية، وكذلك تقليل الاهتمام بالتقسيم الطويل. وكان البعض قلقاً من إمكانية ضياع المهارات الحسابية. وكان الكثير من المعلمين غير مهيئين للتخلي عن مشاركتهم في حل المشكلات في سياق الكلام واستخدام أساليب بنائية حيث يعالج الطلاب في مجموعات مسائل رياضية مستمدة من عالم الواقع. بتبادل الأفكار وتعليلها، فيما يقوم المدرس بعرض أفكاره لينظر فيها الطلاب. وقد أدى رد الفعل إلى تعديل معايير الرياضيات حيث جرى توضيح المحتوى حسب مستوى الصف وتزويد المعلمين بأمثلة عن المشكلات وعمل الطالب والحوارات الصفية التوضيحية[5].

وفي التعليم العالي تواجه الهيمنة التي يحتلها التفاضل والتكامل في منهاج السنتين الجامعيتين الأولى والثانية تحديات مردها جزئياً إلى أثر علوم الحاسوب في تغيير الحاجات الرياضية لدى الطالب. كذلك بدأت الكليات والجامعات تأخذ بمقررات تجريبية في الرياضيات التي تعالج القيم والكميات المستقلة. وما يزال في حكم التقدير معرفة إن كانت مقررات الرياضيات المنفصلة ستطرح كبديل للمنهاج التقليدي أو ستدمج فيه.

يقتضي التحول الذي طرأ على منهاج الرياضيات الذي بموجبه يتعلم الطلاب الرياضيات كما تمارس علمياً تقويم الطلاب لافتراضاتهم وافتراضات الآخرين حول ما هو صحيح رياضياً؛ وذلك من أجل الاستدلال والانشغال في البراهين الرياضية كمادة أساسية فيما العمل جار للتحقق من صحتها.

إن اعتبار الاستدلال والبرهان ـ وليس المعلم أو الكتاب المدرسي ـ الأساس لصحة الفكرة هو الشيء الجديد في دراسة الرياضيات في المرحلة الابتدائية. وتقدم الوحدات البديلة للمعلمين نماذج لمنهاج التعليم وفق الآراء الجديدة. وهذه الوحدات تركز على موضوعات رياضية أساسية مثل عمليات الضرب، وتدمج أفكاراً رياضية أخرى ـ مثل الهندسة، والاحتمال، والإحصاء والدالات ـ في تعليم الموضوع. وفي هذا يقوم الطلاب بإنشاء نظرياتهم الخاصة، والبحث في الأنماط

والإجراءات اللازمة لحل المشكلات، والإصغاء إلى آراء الآخرين والإطلاع على منظوراتهم في إنشاء فهمهم للموضوع. وجدير بالذكر أن الوحدة البديلة هي مخطط عام، وليس وصفة؛ ذلك أنها تعرض أمثلة تفصيلية من قاعة الدراسة لتفكير الطالب واستجابة المعلم داعية المعلمين للأخذ بالوحدة والتأسيس عليها ثم تسخيرها حسب الظروف الخاصة[6].

فيما يلي الأفكار الثلاث الدافعة إلى التغيير في منهاج الرياضيات:

1- ينطوي منهاج الرياضيات الأمريكي على قدر كبير من التكرار والمراجعة، مما يؤدي إلى تناول الموضوعات بقليل من الحماس. وهناك افتقار لفكرة «منهاج لولبي» تجري فيه مراجعة دراسة المفاهيم الأساسية بمستويات أعمق وأكثر تعقيداً. وعوضاً عن ذلك ثمة تكرار لنفس المعلومات المتعلقة بمفهوم صعب.

2- انتقال التركيز فجأة من الحساب إلى الجبر يؤدي إلى تشويش ذهن الطلاب. فمثلاً يتم تعليم الطلاب، في الحساب، أن المعادلة بيان عملي: «قم بهذا لتلك الأعداد فتحصل على جواب». بيد أن فكرة التكافؤ في الجبر، غالباً ما تكون نقطة التركيز المحورية: «بوسعك القيام بنفس التغيير على جانبي علامة المساواة، دون أن يتغير التكافؤ».

3- كذلك لسوء الفهم العميق والمستمر من جانب الطلاب للعمليات والمفاهيم الرياضية عواقب وخيمة. فهناك طلاب كثيرون، إذ يخلصون إلى أن قوام الرياضيات مجموعة من الإجراءات، ينبغي تعلمها، لا يبلغون المعاني القوية اللازمة للمفاهيم والمقدرة اللازمة لاستخدامها في ظروف عالم الواقع.

وهناك جهدان على المستوى الوطني لنقل منهاج الرياضيات وتطويره هما ما قام به المجلس الوطني لمدرسي الرياضيات والأكاديمية الوطنية للعلوم. وقد كان أن وضعت لجنة المعايير التابعة للمجلس الوطني لمدرسي الرياضيات

خمسة أهداف عامة لتعليم الرياضيات لطلاب الصف الثاني عشر: (1) أن يغدوا متخصصين بحل المسائل الرياضية، (2) التفاهم والتخاطب بطريقة رياضية، (3) تقدير أهمية الرياضيات، (4) بناء الثقة بالرياضيات، و (5) التفكير بطريقة رياضية[7].

ولقد قام مجلس تعليم علم الرياضيات التابع للأكاديمية الوطنية للعلوم باستقصاء منهاج الرياضيات لعام 2000. [8] وأصدر هذا المجلس أنموذجاً لما يتوقع من الطلاب أن يكونوا قادرين على القيام به[9]. كذلك دعت المؤسسة الوطنية للعلوم مشاريع كانت تهدف إلى إيجاد أساليب لتنقيح منهاج المرحلة الابتدائية بالتكامل بين الحاسبات والحواسيب، وتأهيل الطلاب لدراسة التفكير الإحصائي والتعريف بالجبر مبكراً.

وكما سبقت الإشارة في الفصل الحادي عشر، فإن تركيز المقارنات العالمية في تحصيل الرياضيات على تعلم الإجراءات واللوغاريتمات بصورة مستقلة عن السياق يقل وتزداد العناية بحصول الطلاب على المهارات الوظيفية والاستعداد لاستخدام الرياضيات لبلوغ أهدافهم والبحث عن فرص التعلم والتوظيف. والأولوية تكون هنا لمقدرة الطلاب على استخدام المعرفة الرياضية في حل المسائل الفكرية. وإذا أخذنا التنوع الثقافي وعدم المساواة، بعين الاعتبار فإن الولايات المتحدة تواجه الآن تحدياً كبيراً في ربط ممارسات الرياضيات بالمجتمعات المحلية وضروب الثقافات[10].

العلوم

تطور تدريس العلوم

تعتمد فروع العلم جميعها على مبادئ الرياضيات وقوانينها أساساً في النظرية والطريقة. وبسبب من هذا الاعتماد كانت اتجاهات المنهاج في العلوم توازي في كثير من الأحيان تلك الاتجاهات المعمول بها في الرياضيات. وكانت

ماد ة العلوم في بدايات عقد الستينيات قد صاغتها تلك القوى ذاتها التي أثرت في الرياضيات أي القول بتعليم الموضوعات باعتبارها فروعاً في المعرفة والاندفاع نحو التخصص. وكانت هذه الصيغ قد أثرت خصوصاً في العلوم لأن الرأي كان يجنح إلى أن التقدم في مجتمع تكنولوجي يقتضي تدريب علماء وتقنيين على درجة رفيعة من المهارة.

وكانت مادة العلوم يومذاك متقدمة من حيث المفهوم والنظرية. فكان الطلاب يدرسون مبادئ العلم بالطرق الكشفية المعتمدة على إجراء التجارب البسيطة. وقد حلت هذه الطريقة في التدريس محل العملية الأكثر تقليدية لاستظهار النظريات والقوانين. وكان المأمول أن يمكن هذا الطلاب من امتلاك ذلك الضرب من الفكر العلمي المنقب الذي يمتلكه الاختصاصيون في فروع المعرفة العلمية. وكانت البرامج العلمية في أوائل عقد الستينيات تتلقى معونات مالية كبيرة وأدت إلى عدد من البرامج الجديدة. كذلك كان الصغار يتلقون التشجيع للمشاركة في البحث العلمي على مستوى نظري جداً. كما مكنت المعارض العلمية الطلاب الأكثر تقدماً من أن يحظوا بالتقدير باعتبارهم مشاركين في أحد فروع المعرفة العلمية.

وفي أواخر الستينيات جرى انتقاد الطريقة العلمية الأكاديمية في تدريس العلوم لاستغراقها طويلاً في تناول النظرية وتجاهل الحاجة إلى التطبيق العملي. وكانت العلوم في المدارس بالغة التخصص مما يجعل من غير الممكن تطبيقها بنجاح في أي مجال غير البحث العلمي. أما الطلاب الذين لا يهتمون بمتابعة العلوم واحتراف العمل بها كمهنة فإنهم لا يجدون في العلم الجديد إلا القليل من الصلة العملية. ولم يكن بوسع الطالب العادي أن يحدد للعلم دوراً في شؤون الناس ومشاكلهم. كذلك صار الأمريكيون يزدادون قلقاً من الآثار المجتمعية المترتبة على المشروع العلمي. وكان الطلب سابقاً على البحث في مجال اكتشاف

الفضاء والدفاع الوطني قد استحوذ على انتباه العلماء وشغلهم عن مشكلات تلوث الهواء والانفجار السكاني واستنزاف الموارد الطبيعية. وأدى ذلك إلى إهمال العلماء دراسة العلاقة بين البحث ومكان الإنسان في الكون.

ونتيجة لهذا الإهمال برز في عقد السبعينيات اتجاه جديد لأنسنة العلوم. وبناء على ذلك ظهرت بعض المنهجيات التي تعتمد تدريس موضوعات متعددة. وتم تطبيق القوانين الأساسية للعلم في أوضاع متنوعة وفي موضوعات غير تلك المتعلقة بالعلوم. وقام مدرسو العلوم بالعمل الجماعي أحياناً مع مدرسين ينتمون إلى فروع معرفية أخرى ومساعدة الطلاب على تطبيق مبادئ العلم على قضايا راهنة أخرى، اجتماعية وسياسية واقتصادية. كذلك أخذ بعض الطلاب المتخصصين بالعلوم الاجتماعية يدرسون العلاقة بين الاكتشافات العلمية والثورتين الصناعية والتكنولوجية. وكانت دراسة دور المشروعات العلمية في صنع السياسة الدولية تتم، أحياناً في مقررات العلوم السياسية. بيد أنه في منتصف السبعينيات شعر عدد لا بأس به من المواطنين أن الدعم الموجه لمنهاج العلوم قد ساء توجيهه إن لم يكن أخطأ. ففي المدرسة الابتدائية كان الضغط من أجل درجات أعلى في الاختبارات والتشديد على المهارات المستقلة في القراءة والرياضيات قد أديا إلى أنه قلما كانت مادة العلوم تنال نصيباً من التعليم على الإطلاق. وصار عدد المسجلين في ماد ة العلوم في المدارس الثانوية ينخفض باطراد، إذ بلغت نسبة الذين يعرضون عن دراسة المواد العلمية في المرحلة الثانوية أكثر من 50% وفي أواخر عقد السبعينيات انحسرت المقررات العلمية وحلت محلها المواد الحفظية، حيث كان 90% من المدرسين لا يستخدمون سوى الطريقة التقليدية للكتاب المدرسي. وبحلول عام 1984، كان واضحاً أن ثمة أزمة في تعليم العلوم. وقد أعلنت دائرة مطبوعات حكومة الولايات المتحدة ما يلي بشأن منهاج العلوم:

1- ثمة خلل قائم بين منهاج العلوم و 90% مما يريده الطلاب ويحتاجون إليه.

2- لدى مدرسي العلوم جميعهم تقريباً أهدافاً موجهة لإعداد الطلاب للانتقال إلى المستوى الأكاديمي التالي. وتعتبر العلوم مادة يجب الإحاطة بها وإتقانها على وجه الخصوص.

3- يكاد مدرسو العلوم جميعهم يستخدمون كتاباً مدرسياً ما في 95% من الوقت. بينما واقعياً لا يتم تعلم مادة العلوم عن تجارب مباشرة إطلاقاً، كما أن معظم الطلاب لا يخبرون تجربة حقيقية في برنامجهم المدرسي.

4- لا ينال تطوير منهاج العلوم أي اهتمام؛ كما أن الكتاب المدرسي لا يعدو أن يكون مخططاً للمقرر يحدد الإطار، والاختبار، والنظرة إلى العلم.

5- ليس لبرنامج العلوم تأثير فعال على الاهتمام بالعلوم أو دراسة المواد العلمية. والتعليم المعتمد على الكتاب يختصر وضع تعليم العلوم؛ وما زاد في المشكلة أن الكتب المدرسية المقررة في مطلع عقد الثمانينيات كانت غير ملائمة(11-13).

كانت المصطلحات، السمة البارزة في معظم الكتب المدرسية للعلوم. فقد تجاوزت المفردات الجديدة المتداولة في الصفوف الدراسية لمادة العلوم حدود المفردات اللازمة لإتقان لغة أجنبية. ففي الواقع دخل ما يزيد عن 10 آلاف مصطلح اختصاصي إلى مادة الكيمياء في المرحلة الثانوية، وهذا رقم كبير إذا أخذنا بعين الاعتبار أن الاختصاصيين باللغات الأجنبية يرون أن اللغة الأجنبية ينبغي أن تقتصر على التعريف بألفي مفردة جديدة في السنة الدراسية. ويلاحظ أن الكثير من هذه المصطلحات يجري تقديمها دون العناية بشرح معناها.

منهجيات جديدة في تدريس العلوم

كما سلفت الإشارة في الفصل الرابع، توقع الخبراء بتدريس العلوم في مشروع سمي «المشروع التركيبي» Project Synthesis أن يجري تنظيم منهاج علم

الحياة مستقبلاً حول موضوع التكيف الإنساني بالمعنيين العلمي والاجتماعي وأن يكون استخدام علم الأخلاق والقيم فضلاً عن المعرفة البيولوجية في اتخاذ القرارات هدفاً هاماً في البرامج التي تتناول المشكلات الاجتماعية. كذلك سوف تطرح الموضوعات العلمية من وجهة نظر إنسانية. وسيتم تعلم مبادئ العلم، ليس بوصفها غاية في حد ذاتها، وإنما كوسيلة للتكيف مع الهموم الشخصية والاجتماعية.

تطرح المنهجية متعددة الموضوعات في كثير من الأحيان باعتبارها حلاً ممكناً المنهجية المعروضة. ففضلاً عن الاستعانة بعدد من فروع المعرفة تشتمل هذه المنهجية على البحث والامتداد إلى المجتمع المحلي، فتؤدي بذلك غرضين اثنين معاً. أولهما، إكساب كافة فروع المعرفة عمقاً جديداً. وثانيهما، تذكيرنا بصلة العلم بقضايا البشر السياسية والاقتصادية والاجتماعية. ولسوف يكون الهدف الرئيسي لمدرسي العلوم في القرن الحادي والعشرين إكساب الطلاب المهارات الأساسية لحل المشكلات التي يحتاجون إليها للتكيف مع مجتمع تكنولوجي كثيراً ما يكون مجرداً عن الإنسانية.

وثمة جهد للسير على هذا النحو هو مشروع بورت كولبورن للتدرب على البحث، اونتاريو، كندا. ويأمل هذا المشروع تحسين قدرات الطلاب على حل المشكلات التي قد يصادفها المرء الآن وفي المستقبل. ولهذه الغاية، يقوم المعلمون بإشغال الطلاب. بمعالجة أسئلة تثير عدداً من البدائل المحتملة التي يجب دراسة مدى الرغبة بها وترتيبها، عوضاً عن تعليم الطلاب على مسار مباشر وحيد بين الأسئلة والأجوبة. ويحاول البرنامج حمل الأطفال على تحليل العلاقات بين السبب والنتيجة، وهو أسلوب كان مفيداً في تدريس العلوم. وأما بما يتعلق بالطريقة فيقدم للأطفال معدات ومواد علمية بسيطة من العالم المحيط بهم ويتم تشجيعهم على اختبارها. ومن النشاطات المألوفة رعاية نباتات خضراء ضمن ظروف مختلفة وملاحظتها وتدوين النتائج. وهناك إجراء مفضل آخر

يتضمن عملية التخمير. وفي هذا المشروع يقدم للتلاميذ الخميرة والسكر والأنابيب وبعض المواد الأخرى. ويطلب إليهم عندئذٍ ملاحظة كيف تتأثر معدلات التخمير بفعل التغيرات التي تطرأ على مقدار الماء المستخدم ودرجة الحرارة، وذلك لكي يتعلموا ضبط المتغيرات والتحكم بها وما يترتب على ذلك من نتائج. كما أن المشاريع البيئية شائعة في المواد العلمية. وفيما يتقدم الأطفال ويستخدمون منهاج البحث يتعرفون إلى المفاهيم الأساسية للعديد من العلوم، من علم النبات والبيولوجيا إلى الفيزياء والكيمياء والفلك.

والنصيحة العامة هي زيادة البحث في حصص العلوم. يقابل ذلك عائقان يعودان لاعتبارات اقتصادية وعملية. فالاستثمار الأولي في الأدوات اللازمة للمقررات التي تعتمد على التجربة قد تبلغ 500 دولار للصف. كذلك ينبغي ان يكون لدى المعلمين معرفة كافية بما يتصل بالمبادئ ومواد التعليم لكي يتمكنوا من استخدامها. وإحدى أضخم المشكلات التي تواجه تدريس العلوم في الصفوف الأولى تكمن في عدم تمكن المعلم من المادة الدراسية.

ومن المرجح أن تستمر المدارس الثانوية بتقديم بضعة مقررات متقدمة وذات جودة عالية للطلاب ذوي الموهبة الأعلى. ومن المحتم أن تنظم هذه المقررات حول الموضوعات التقليدية في البيولوجيا والكيمياء والفيزياء. ومع أن هذا النموذج المجزأ يتعرض للهجوم فإن هكذا برامج تصمم الآن لقلة من الطلاب. والحق أن البيانات المستقاة من دراسة طولية في صف في المرحلة الثانوية تبين أن دخول الحقول البارزة من العلوم البيولوجية وإدارة الأعمال والهندسة والعلوم الطبيعية والرياضيات يمكن توقع الإقبال على الالتحاق بها من تأثير مقررات العلوم والرياضيات التي تقدم في الثانوية.

ولا يزيد عدد خريجي المرحلة الثانوية الذين يلتحقون بدراسة الفيزياء عن 20% فقط لأن هذه المادة تكون عادة المقرر الأخير في سلسلة المواد العلمية التي تتضمن البيولوجيا والكيمياء، وهي مقرر اختياري للطالب المتميز[14]. أما موضوع ما إذا كان ينبغي أن تكون مادة العلوم مكرسة للقلة أم الكثرة فما زال حياً قائماً.

فتذهب إحدى الدراسات إلى انه ينبغي أن تعمل دراسة العلوم على المستوى المدرسي (نظام السنوات الاثنتا عشرة) على توسيع عدد طلاب العلوم، عوضاً عن توفير فرص أمام أقدر الطلاب فقط للأخذ بمهنة في المجال العلمي[15]. وهناك من جهة أخرى، تجمعات كثيرة من المدارس وجهت أفضل طلاب العلوم لديها للتجمع في بيئات جاذبة أو مضبوطة تشدد على العلوم وتقلل من أسباب تشتيت الذهن التي تعرقل تعلم العلوم.

أما الافتراض بأن أفضل مقرر دراسي لأولئك الذين يتمتعون بقابلية لدراسة العلوم هو العمل في موقع متقدم فموضع شك الآن. إذ يعتقد جيه. مايرون آتكين مثلاً، أن السنوات التي يمضيها الطالب في المرحلة الثانوية أحرى بأن تستخدم في استقصاء فكري واسع عوضاً عن قضائها في الإعداد للتخصص الجامعي. وقد يكون توفير الفرصة للدراسة المعمقة لموضوعات ذات أهمية خاصة أفضل استخدام للوقت الذي يمضيه الطالب في المرحلة الثانوية بدلاً من تمضيته في دراسة مقرر يركز على النجاح في الامتحانات[16].

توصيات لمنهاج العلوم في المستقبل

هناك عدة توصيات يقصد بها تحسين المقررات التقليدية. وقد جرى القول أن المواد الجديدة التي وضعت ليستخدمها 70% من الطلاب لم تعد كافية الآن. وكان يراد لهذه المواد أن تتناول مجالات جديدة من العلم الحديث وأن تحتوي كذلك قدراً أقل من المحتوى الموسوعي والتفصيل التي لا صلة كبيرة لها بمشكلات الحياة الراهنة للطلاب، وأن ترتبط الأنشطة التدريسية بالمشاريع العلمية الجارية في المجتمع المحلي. وبذلك ينظر إلى العلم ليس بوصفه غاية في حد ذاته بل باعتباره ميداناً مرتبطاً بالجوانب الأخرى للحياة. ومن شأن هذا أن يشدد أكثر على سلطة العلم ومسؤولياته وحدوده.

ومن التوصيات الأخرى تلك الفكرة التي تجعل المجتمع المحلي يؤدي عمله كمختبر للتعلم. وكان مركز تطوير التعلم في نيوتن، بولاية ماساتشوستيس قد قام بتطوير مشاريع علمية تتصل بقضايا ذات مضامين اجتماعية. وفي أحد هذه

المشاريع، صحة الأسرة والمجتمع The Family and Community Health، يكتسب الطلاب خبرات في العناية الصحية في المدارس والأسر والهيئات في المجتمع المحلي. فتعالج الوحدات التعليمية موضوعات مثل الحمل في المراهقة وتعاطي المشروبات الكحولية والضغط العصبي والبيئة والعناية الصحية. وهذه المشاريع تجمع بين الأفكار والمهارات المستمدة من العلوم الطبيعية والإنسانية والاجتماعية.

ثمة شريطان وثائقيان يصوغان منهاج العلوم. عنوان الأول: «العلم لكل الأمريكيين» وهو مخطط إصلاحي أصدرته الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم[17]. والثاني بعنوان «محور المحتوى» ومستمد من مشروع الجمعية الوطنية لمدرسي العلوم: المجال والتسلسل والتنسيق. وهذا المشروع المشار إليه آنفاً جهد لاستبدال النموذج الأمريكي الراهن لتعليم كل علم وفق تسلسل محدد ـ البيولوجيا، الكيمياء، الفيزياء ـ واعتماد المنهجية التكاملية بدلاً منها[18]. ووفقاً لهذه المنهجية، يتم تدريس كل من هذه الموضوعات الثلاثة بالإضافة إلى علم الأرض والفضاء كل عام، وعادة بدءاً من الصف السابع وتوظيف كل الطرق العملية المتاحة في حل المشكلات وبذلك يعمل الطلاب على استنتاج النظريات في أي موضوع.

يشكل العلم لكل الأمريكيين المرحلة الأولى من المشروع 2061: التعليم لمستقبل متغير. فعوضاً عن النظر إلى مواد العلوم في المرحلة الثانوية على أنها نسخة مخففة للمواد العلمية في المرحلة الجامعية للطلاب الذين ينشدون متابعة دراساتهم في الجامعة، نطالع نظرة جديدة تقوم على أنه حري بمنهاج العلوم أن يقدم معرفة محورية مشتركة لكافة الطلاب. والمخطط الأساسي للطريقة العلمية التي يحتاج إليها الأشخاص المتعلمون لا تكمن في حفظ جداول التصنيف وإنما توصي بإتاحة مزيد من الوقت لاستيعاب المفاهيم مثل الاعتمادية المتبادلة بين الأحياء، وانسياب المادة، والطاقة، وكيف تعمل الوراثة، وما عمل الخلايا. أما التوصيات الأخرى في هذه المرحلة الأولى من المشروع

2061 الذي يستعير اسمه من سنة عودة كوكب هالي، فتشمل ما يلي: (1) تكامل العلوم والرياضيات مع التاريخ وفروع المعرفة الأخرى (ولكن ينبغي تجنب الوقوع في لعنة العلم حين يؤدي ذلك إلى جعل تعلم العلوم أكثر صعوبة)؛ (2) إعداد الطلاب ليكونوا ممحصين وذوي تفكير نقدي عوضاً عن التشديد على البحث عن الإجابات الصحيحة؛ (3) التركيز على الصلات بين العلم والقضايا الاجتماعية القائمة اليوم ـ نمو السكان، وتلوث البيئة والتخلص من النفايات، وإنتاج الطاقة وتنظيم الأسرة.

ولعل المنهاج يساعد الطلاب في تطوير مجموعة من الآراء حول العالم، عوضاً عن محاولة دراسة موضوعات كثيرة أو توفير معرفة تفصيلية بفروع المعرفة العلمية. ومثل هذه الآراء تشمل بنية وتقويم الكون والملامح العامة للكوكب والمفاهيم الأساسية عن المادة والطاقة والقوة والحركة، والبيئة الحية والتطور البيولوجي، والعضوية الإنسانية، ودورة حياة الإنسان، والصحة البدنية والعقلية، والتقنيات الطبية، والديناميكية الثقافية والتغير الاجتماعي والصراع، ورياضيات الرموز.

وقد حدد المشروع 2061 ما ينبغي أن يكون الطلاب قد أنجزوه من تقدم في نهاية كل من الصف الثاني والخامس والثامن والثاني عشر[19]. كما يقوم المشروع بإصدار نماذج للمنهاج يستطيع المصممون المحليون بوساطتها إنشاء مناهج بديلة [20] وكان قانون (NCLB) قد أحدث في عام 2004 انقلاباً في تدريس العلوم إذ اقتضى اختبار الطلاب في العلوم في عام 2007. وأدى التشديد على الاختبار إلى قيام المعلمين باستخدام أساليب التعليم المباشرة عوضاً عن الانشغال بالبحث والاستقصاء. وأصبحت الكتب المدرسية وتداول الموضوعات العلمية أشد أهمية من توليد المعرفة الجديدة. بيد أن ثمة معلمين كثيرين يؤثرون متابعة التجارب المخبرية بعد تعريف الطلاب بالمفاهيم العلمية الأساسية. وهناك سلسلة من الأعمال ينهض بها المجلس الوطني للبحوث لاكتشاف كيف يمكن للطلاب أن يدرسوا العلوم على نحو أكثر فعالية وما هي أفضل السبل لتدريسها.

في جميع أرجاء العالم ثمة اختلاف بين الإناث والذكور في المهنة العلمية التي يتوقع أن يشتغلوا بها، فعشرون بالمائة من الإناث يتوقع أن يعملن في برامج تتصل بعلم الحياة أو بالصحة بينما تبلغ نسبة الذكور في هذا المجال 7% فقط. كذلك غالباً ما يتوقع أن يعمل الطلاب الذكور في مهن تتصل بالفيزياء أو الرياضيات أو الهندسة (18% ذكور مقابل 5% إناث).

يتحدد الانجاز عالمياً في تعلم العلوم بقياس استيعاب الطالب للمفاهيم العلمية، وإدراك المسائل العلمية وتحديد ما تنطوي عليه الاستقصاءات العلمية. ويجري الحكم على الطلاب حسب قدرتهم على:

- استخدام الدليل العلمي في وضع الفرضيات واستخلاص النتائج
- ابتكار أو استخدام نماذج من المفاهيم للتنبؤ والتفسير
- مقارنة المعطيات في تقويم الآراء البديلة.
- وضع البراهين العلمية أو الوصف بالتفصيل والدقة.

التربية البدنية والصحية

موقعها في المنهاج

في أوائل الستينيات من القرن العشرين طرح الرئيس جون كنيدي معياراً وطنياً للياقة البدنية. ثم صار يطلب بعيد ذلك من معظم الطلاب في المرحلتين الابتدائية والثانوية المشاركة في التقويمات التي تجري سنوياً في مجال اللياقة البدنية. كذلك شهدت تلك الفترة ازدهار المناسبات الرياضية الدولية. وقد أثارت مشاركة الرياضيين الأجانب الذين يتمتعون بتدريب عال في هذه المناسبات اهتمام الأمريكيين بتطوير برامج التربية البدنية. ولسوء الحظ، فإن المنافسة الرياضية من حيث كونها جزءاً من الأخلاق الرياضية التي طبعت عقد الستينيات أدت إلى شعور الكثير من الأطفال بخيبة الأمل والإذلال. فأن يكون

المرء جيد الأداء لم يكن يعتبر في كثير من الأحيان جيداً كفاية؛ فالهدف كان التفوق والتميز وكانت عروض التربية البدنية تقتصر على الفرق الرياضية التقليدية وغالباً ما كانت العدوانية وروح المنافسة شرطان مسبقان لا بد من توفرهما في الشخصية الرياضية.

على أن عروض التربية البدنية أخذت تتوسع تدريجياً على امتداد عقد الستينيات. وصارت المجتمعات المحلية تطالب بمزيد من التشديد على العناية بالرياضة. نتيجة لذلك أضيف إلى المناهج الرياضية رياضة الغطس إلى الأعماق وركوب الدراجات والغولف. ولم يكن هذا التوجه بعيداً عن التمارين المجهدة، وإنما ابتعاداً عن خشونة المنافسة ليس غير، وكان أن أخذ التعاون والخيار الفردي يحلان ببطء محل التنافس الذي كان يعتبر فضيلة أمريكية. وبذلك أرست التربية البدنية في عروض المعاهد والمدارس مرونة جديدة لم تكن تعهدها من قبل. كما كان من شان الأخذ بآراء أقل تزمتاً في موضوع الأدوار الجنسية أن وفرت فرصاً جديدة للفتيات. وصار الطلاب يختارون لأول مرة ما يلائم اهتماماتهم من بين مجموعة متنوعة من الموضوعات.

ولقد أصبح دور التربية البدنية في قاعة الدراسة موضع جدل لدى الأمة بعد التخفيضات التي طرأت على الميزانية والمطالبة بالعودة إلى العناية بالصيغ التعليمية الأساسية. ومع ذلك كان هناك اهتمام يشمل الأمة كلها بشان ضعف اللياقة البدنية للطلاب.

وفي بدايات القرن الواحد والعشرين اضطرت المدارس التي كانت تعاني من شح الموارد المالية، إلى قطع برامج التربية البدنية أو التقشف فيها إلى أبعد حد. وصارت بعض المدارس تتدبر أمورها بشكل يختلف قليلاً عما كان عليه الحال مع المدارس قبل 20 عاماً خلت. ومع ذلك فإن التربية البدنية من مدارس الحضانة حتى الثانويات، تمر الآن مع الفرق الرياضية وفرق الجري بحال من التطور

المطرد حيث أخذت تفسح المجال لدروس التزلج والغطس التي تشدد على المتعة والحركة والمهارة الفردية. وجدير بالذكر أن ثمة مدرسة خاصة في هاواي تقدم كل الرياضات بدءاً من المبارزة بالشيش حتى الغولف.

ولما لاحظ الكونغرس أن 15% من الطلاب الأمريكيين يعانون من زيادة الوزن أو البدانة أخذ بدءاً من عام 2000 بتقديم منح للتشجيع على ابتكار برامج التربية البدنية التي تكسب ممارسيها عادات صحية طوال الحياة. وقد استمر الاتحاد الأمريكي للتربية البدنية الصحية والترفيه، والرابطة الوطنية للرياضة والتربية البدنية بمساعدة المدارس بتقديم خطط الدروس والمعايير التي تكفل جودة برامج التربية البدنية. والتوجيهات التي يؤخذ بها في عموم الولايات المتحدة تنصح بتكريس 35دقيقة يومياً لطلاب المدارس الابتدائية و 45 دقيقة لطلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية. وتدعو التوجيهات إلى ممارسة مجموعة من النشاطات المتنوعة لتنمية مجموعة من المهارات وليتعلم الطلاب أثر التمارين الرياضية على الجسم.

والبرامج المبتكرة مكرس لها (آ) مختبرات لدراسة الجوانب المختلفة من اللياقة. ومزودة بمعدات للتدريب ودراجات ثابتة، ومضمار للجري في المكان، وسلالم وأثقال لتمارين اللياقة البدنية، (ب) أجهزة ومعدات وتمارين لتقوية القلب والأوعية وما يتصل بها من أنشطة كاليوغا والمشي فضلاً عن الرياضات التقليدية، مثل كرة اليد.

وتتولى المدارس الابتدائية تعليم التلاميذ مقومات صحة القلب وكيف يمكن الحفاظ على معدل نبض محدد. كذلك تلحظ أهمية التغذية الجيدة وكيف تفيد التمارين البدن والدماغ مع استخدام كرات ثابتة للتوازن، والركض للتنسيق بين عمل اليد والعين، وتسلق الجدران لتعلم المجازفة واكتساب القوة.

توجيهات لبرامج التربية البدنية في المستقبل

وضع الاتحاد الأمريكي للصحة والتربية البدنية والترفيه (منظمة محترفين تضم 50 ألف عضو) خمسة توجيهات لبرامج التربية البدنية مستقبلاً:

1- التخلص من الأساليب الحالية لتعليم الجماهير.

2- زيادة المرونة في العروض وأساليب التعليم.

3- النظر إلى أنواع الرياضة على أنها أكثر من مجرد مباراة رياضية.

4- زيادة الحصص التي تجمع بين عدد من المتدربين في رياضات مثل الإبحار ودورات تأهيل مستشاري معسكرات التدريب، والدفاع عن النفس.

5- تشجيع النشاطات البدنية التي تغذي الرغبة في الحفاظ على اللياقة البدنية طوال الحياة.

وقد أوصت الجمعية بأن يشدد المعلمون على العناية بالنشاطات التي يمكن أن تكون وسيلة لتربية الإنسان ككل. وأن يتم تصميم النشاطات على نحو يعرف الطلاب إلى الإمكانات الدقيقة للجسم البشري التي كثيراً ما يتم إغفال شأنها. وفيما يلي بعض النشاطات المقترحة لمنهاج إنساني في التربية البدنية:

التربية الحركية: الغرض منها اكتساب معرفة بالحركة المبتكرة والتعبيرية. فيمكن الطلب من أطفال في الخامسة من العمر السير على خط مرسوم بأي شكل يرغبون به، ويلاحظ أن من الصغار من يحرصون على التوازن، بينما يركض بعضهم، ومنهم من ينتقل بالزحف، إلا أن كلاً منهم يتعرف إلى أسلوبه.

التوازن النفسي: يكتسب الطالب حالة من الهدوء اليقظ عند شعوره بطاقة مادية داخل جسمه وخارجه.

المحاكاة الهيكلية: حالة من الوعي لدى الطلاب باختلاف حركة الأشخاص.

أساليب الاسترخاء: يتعلم الطالب بالتنفس المنتظم طرق اكتساب السيطرة على التوترات المعتادة.

ومثل هذه التوجهات كانت قد أصدرتها الجمعية القومية للرياضة والتربية البدنية التي تعرف «الشخص المثقف بدنياً» بأنه من تعلم المهارات التي تسمح له بالقيام بمجموعة من النشاطات البدنية للمحافظة على لياقته البدنية بإتباع برامج تدريب وتكييف، ومعرفة فوائد النشاط البدني[21]. وتقوم الجمعية بإصدار الوثيقة المرجعية، بما تتضمنه من قائمة بمستويات الأداء المثالي للطلاب في 20نشاطاً بدنياً رئيسياً، كأساس للمعايير الوطنية المقترحة.

ونقع على المثال الأحدث للمنهاج الصحي في مشروع النشاطات الصحية الذي طورته لورنس هول للعلوم بجامعة كاليفورنيا ببيركلي. ويقدم هذا البرنامج منهاجاً للنشاط محوره الصحة لتلاميذ الصفوف ما بين الخامس والثامن. وهدف هذا المشروع بناء موقف إيجابي تجاه الصحة بإشاعة شعور لدى التلاميذ بالسيطرة على أجسامهم وإدراك قدرة الجسم على التحسن والتطور. والنشاطات في هذا المشروع منظمة بحسب وحدات قياسية (موديول) تعالج موضوعات مثل اللياقة والتفاعل والنمو واتخاذ القرارات والعناية بالجلد ودعم البرامج القائمة في الصحة والتربية البدنية والعلوم.

وتشجع الكتب المدرسية الجديدة الطلاب على تقويم عاداتهم الغذائية واكتساب اللياقة البدنية وعادات أفضل من عاداتهم الراهنة. وقد أخذت الكتب المدرسية في الكشف عن دور صناعة الأغذية في تشكيل الغذاء الأمريكي وتصوير مستقبل النساء في الألعاب الرياضية وتأثير الدعاية التجارية في تكوين صورة الذات لدى الناس.

يواجه الأشخاص الذين يقومون على تخطيط منهاج الصحة مشاغل الناس حول نقص المناعة المكتسب الايدز وإدمان المخدرات والتوتر العصبي والطبيعة الجنسية لدى الإنسان. ومن العوامل التي تدخل في هكذا برامج التباس موقف المجتمع حيال المخدرات ومصاعب الحياة في البيت. وكذلك الحال بالنسبة

للصور التي يحملها الطلاب عن أنفسهم. وكان الدور الذي تضطلع به اللياقة الصحية في منهاج التربية الصحية يقوم أساساً على تعلم الطلاب كيف يتم التعامل مع المشكلات المحتملة والناجمة عن ممارسات خطرة مثل إدمان الكحول. كما أخذت مشروعات الأقران الإرشادية التي يعمل فيها الطلاب إلى جانب طلاب آخرين من خلال علاقات مفيدة تحل محل المحاضرات المتجهمة ورواية الحكايات المرعبة لردع الطلاب عن التورط بالإدمان.

لقد أدت النتائج المثبطة للعزائم والناجمة عن جهود سابقة في تعليم أضرار المخدرات والكحول إلى ابتكار مقاربة اجتماعية ـ سيكولوجية جديدة واعدة. ومن شأن برامج الوقاية الاجتماعية النفسية أن تقوي مقاومة ضغط الأقران لتناول المخدرات والكحول والتدخين. كما أنها تساعد الطلاب على التكيف الشخصي في العلاقات مع الآخرين والحد من التوترات النفسية. وهذه البرامج تتضمن العناصر التالية (1) العمل مع الأسر والجماعات في المنطقة ووسائل الإعلام على التأثير في السياسات والأعراف الثقافية المرتبطة بالتدخين وسوى ذلك من مظاهر السلوك الصحي السلبي، (2) الإدراك بأن الإدمان مرتبط بأشكال أخرى من مشكلات السلوك، مثل الرسوب، وحمل المراهقات، وشذوذ الأحداث، (3) التركيز على أشكال محددة من المواقف تجاه الكحول والمخدرات لدى تلاميذ الصف الرابع؛ (4) عرض معلومات في مجال علم وظائف الأعضاء، الفيزيولوجيا (الاستعدادات الجينية)، والمجموعة السكانية المعرضة للأخطار المرتفعة (المعالجات الطبية)، والترابطات الاجتماعية النفسية (تأثيرات الأسرة)، ودور المجتمع المحلي والإعلام من حيث علاقتهما بالكحول والمخدرات، بحيث يستطيع اليافعون تقدير خطر الإدمان على سلامتهم الشخصية؛ ((5)التركيز على العواقب الاجتماعية الهامة على المدى القصير بالنسبة للطلاب؛ (6) تحصين المواقف، ويشتمل ذلك على لعب الأدوار والمحاورات السقراطية لمعالجة الضغوط العلنية والخفية[22].

تتعرض التربية الجنسية أحياناً لهجمات الجماعات السياسية المحافظة، مع أن أغلبية الجماعات المحافظة تؤيد التربية الجنسية. والمحققون يدهشون لبعض جوانب الطبيعة الجنسية. فبالرغم من أن التربية الجنسية ليست سوى عامل واحد فإن بعضهم يستخلصون وجود علاقة ما بينها وبين زواج المراهقين، والطلاق، والنفور من الحمل، والإجهاض، والأمراض التناسلية. والسويد التي تفرض برنامجاً للتربية الجنسية في مدارسها لديها أدنى نسبة من هذه المشكلات، بينما تسجل الولايات المتحدة التي ليس لديها برنامجاً نظامياً أعلى نسبة من هذه المشكلات. وبالرغم من أن كل ولاية تقريباً ظلت تؤيد التربية الجنسية فإن المنهاج غالباً ما يغفل معلومات هامة حول السلوك الجنسي والتخيلات والمثلية الجنسية والعادة السرية وأساليب منع الحمل والإجهاض[23].

تتضمن المعايير الوطنية للتربية الصحية حمل الطلاب على التصرف كناشطين مدنيين يدعون إلى الاهتمام بصحة الفرد والأسرة والمجتمع من حولهم[24]. ولهذه الغاية هناك مدارس عديدة تعمل بالاشتراك مع إحدى الدوائر المعنية بالصحة العامة أو إحدى الجامعات حيث يشارك الطلاب في الأبحاث والمشاريع الاجتماعية، كأعمال المسح لتقدير فعالية السياسة الصحية المدرسية وتقويم الوضع الصحي في الجوار.

وعلى سبيل التوضيح نذكر أن «الصدمة الزائفة» اسم مشروع مشترك بين أربعة مدرسين من فروع الرياضيات والإنسانيات والتاريخ والعلوم في فصل دراسي يقوم خلاله الطلاب بتطوير مشاريع في أبحاث الصحة. ويستخدم الطلاب ما اكتسبوه من معرفة جديدة بالموضوع الذي درسوا فيه قضايا الصحة في المجتمع، بما يشتمل ذلك على مشكلات أخلاقية وقانونية. وقد قدمت نتائج هذه الدراسات إلى المدرسة ودائرة الصحة وهيئات المجتمع المحلي[25].

اللغة الإنكليزية بوصفها مادة دراسية

يقول آرثر إن. أبليبي في كتابه التاريخي المرجع، Tradition and Reform in the Teaching of English (التقاليد والإصلاح في تدريس اللغة الانكليزية) أن اللغة الإنكليزية كمادة دراسية حديثة العهد وترجع بتاريخها إلى قرن ونيف من الزمن[26]. والواقع أن المنهاج الذي عرضه بنجامين فرانكلين يوم قدم اقتراحه بتأسيس أكاديمية للغة الانكليزية في عام 1947 اعتبر يومئذٍ اقتراحاً متطرفاً لأنه يشدد على الإنكليزية عوضاً عن اللاتينية والإغريقية، لغة العلم في ذلك الوقت [27]. وفي عام 1865، حسبما يقول ابيلبي، صدرت مجموعة متنوعة من الدراسات في اللغة الإنكليزية واحتوت على موضوعات «البيان والخطابة والتهجئة، وتاريخ الأدب والقراءة[28]». وفي العقود التالية صارت هذه العروض التقليدية موحدة وتدرس ضمن مادة واحدة ـ الإنكليزية ـ فيما يشكل الأدب واللغة والإنشاء المكونات الرئيسية لها. وفي حين أن الإنكليزية حلت في النهاية محل اللاتينية والإغريقية، سوى أن دراسة الانكليزية استمرت متأثرة أشد التأثر بالكتاب الكلاسيكيين الأوروبيين والمؤلفين الإنكليز[29]. ومع انتخاب ريوي بيل إنغلز في عام 1928، لتكون أول رئيسة للمجلس الوطني لمدرسي اللغة الإنكليزية، استمرت النساء المربيات، مثل، روث ماري ويكس، وستيللا ستيوارت سنتر، ودورا في. سميث، وانجيلا إم. برونينغ، وماريون سي. شيريدان، ولو لا برانت، ولويلا بي. كوك، وهيلين كيه. ماكنتوش، وروث جي. ستريكلاند، بالاضطلاع بادوار حاسمة في تطوير حقل تعليم الإنكليزية في المدارس العامة[30]».

وفيما يتابع أبيلبي رصد أوائل المربين في القرن العشرين الذين بذلوا جهوداً ملحوظة لتحرير تعليم الإنكليزية في المرحلة الثانوية من البرنامج الجامعي. وقد اتخذت هذه الجهود شكل رفض الجسم التقليدي للأدب باعتباره الرافد الوحيد

للثقافة، تخلى بذلك عن الطريقة التحليلية للدراسات الأدبية لصالح دراسة أشكال من الأدب. وفي مطلع عقد العشرينات كان ثمة تأكيد وظيفي على الإنكليزية، وحاولت بعض اللجان تعيين المهارات التعلمية في صفوف اللغة الإنكليزية الأكثر فائدة للناس من مواقع اجتماعية مختلفة. كذلك جرى تقديم منهاج تجريبي للغة الإنكليزية وضع بتأثير جون ديوي، يشدد على الكتابة أكثر مما يشدد على قواعد اللغة[31].

شهد عقد الأربعينيات من القرن العشرين مدرسين للغة الإنكليزية يحاولون تكييف مادتهم لتلبي حاجات الراشدين، ومشكلات الحياة العائلية، والعلاقات الدولية وسوى ذلك من جوانب الحياة اليومية. وكان أن أصبحت الإنكليزية الدليل المرشد. وفي أواخر عقد الخمسينيات حدثت نهضة أكاديمية مع هجمات على هكذا تصور للانكليزية. وسرعان ما اتبعت الانكليزية كفرع من المعرفة الأكاديمية في المرحلة الثانوية أنموذج العمل الأكاديمي في المرحلة الجامعية. وقد ظلت اللغة والأدب والإنشاء الثالوث الذي تقوم عليه الإنكليزية. وكان يتوقع من المدرسين، تحت تأثير النقد الجديد، تعليم التلاميذ كيف يكون الاشتغال في النقد عن قرب لما كان يُقرأ وكيفية الإجابة على الأسئلة المتعلقة بالشكل والبنية المنطقية والمعنى. ومرة أخرى كانت للقيم الأدبية الغلبة على التأويلات الشخصية والقراءة للمتعة[32].

مع حركتي الحقوق المدنية وحقوق المرأة جاء منتصف الستينيات من القرن العشرين بدفع قوي لجعل منهاج الإنكليزية أكثر واقعية وأشد دلالة لكافة الطلاب وخاصة أولئك الذين كانوا تقليدياً يعانون من الإجحاف. فصارت الأعمال الأدبية المخصصة لليافعين عوضاً عن الأعمال الأدبية الكلاسيكية أدوات هامة في إشغال الطلاب[33]. كذلك تحول الاهتمام نحو الكتابات المعاصرة، بما في ذلك منتخبات من أعمال كتاب ينتمون إلى ثقافات مختلفة، وكاتبات من النساء. وفي الأدب تحول المربون نحو وحدات الموضوعات في المدارس المتوسطة والوحدات

التي تدور حول موضوعات في المرحلة الثانوية. وكان المراهقون يدرسون في الغالب موضوعات كالعدل أو الحب كما عالجها الشعراء والمسرحيون والروائيون على مدى السنين. وكانت قراءة الأدب تعتبر أشد أهمية من قراءة ما يُقال عنه.

وقد كان من شأن انعقاد أحد المؤتمرات حول تعليم الانكليزية في كلية دارتموث، في عام 1966 أن جعل الاختصاصيين الأمريكيين بالانكليزية على احتكاك بالتأثيرات الانكليزية. ويذكر أبيلبي أنه كان لدى الانكليز نموذجاً للانكليزية «وعناية بنمو الطفل الشخصي واللغوي» وهكذا أخذ مدرسو الانكليزية يتبنون التقليد البريطاني باعتماد المسرحية المرتجلة، واستخدام المخيلة في الكتابة، والتجاوب الشخصي مع الأدب والنقاش غير المتكلف في قاعة الدراسة[35]». كان ذلك انعطافاً عن المقاربات الشكلية الأدبية والتاريخية المتداولة.

في عقد الثمانينيات، وبعد صدور كتاب أمة في خطر A Nation at Risk، عاد المجال إلى المهارات الأساسية. وطُلب من كثير من الطلاب الجدد في السنة الجامعية الأولى اتباع دورات في مبادئ النحو والصرف قبل انتسابهم إلى مقرر لدراسة اللغة الانكليزية في الجامعة. وقد حظيت حركة المهارات الأساسية بتأييد الطلاب والمعلمين وأولياء أمور الطلاب والإداريين. وكانت حركة المهارات الأساسية في مجال الانكليزية مدخلاً لدراسة المزيد من تاريخ الأدب الكلاسيكي، والنحو والصرف التقليديين، والتشديد على الكتابة التقليدية أكثر من التشديد على الكتابة الانطباعية الشخصية. كذلك كانت هناك عودة إلى دفتر الوظائف وكتاب المنتخبات من اللغة والأدب. كما أصبحت المناقشات حول الانكليزية الفصحى كمعيار للتقدم الاجتماعي موضع نقاش حامي الوطيس من حيث تيسير الوصول إلى اللغة. وكان أن جرى التخلي عن البرامج الاختيارية بسبب من اتهامها ببعثرة الجهود والقضاء على أهداف مشروع طموح لتيسير الانكليزية. وقد حث مناهضو حركة المهارات الأساسية مدرسي الانكليزية على ألا يستسلموا للضغوط التي تريد لهم تعليم الأمور التافهة لأن التافه يسهل قياسه، وإنما عليهم

التعليم بحيث يفيد الطلاب من القراءة والكتابة في إيجاد معنى ذاتي للحياة. ودعا أصحاب مذهب إعادة البناء الاجتماعي إلى الدراسة النقدية للإعلام، وخاصة التلفزيون، والموضوعات المتعلقة بشكل وثيق بنوعية الحياة[36].

ومع مطالع عقد التسعينيات كانت التسوية واضحة جلية. فصارت المهارات الأساسية في الانكليزية تدرس مقترنة بتلك الموضوعات في الأدب ذات التأثير في الإنسانية جمعاء. فركزت مقاربة الموضوعات الكبرى في الأدب على الاهتمام بالقضايا الأعمق والأشمل على مر الزمن ـ مثلاً استجابة الناس للطبيعة، وتفاعلهم مع بعضهم بعضاً، ومع الجمال والعلاقة بين القدر والإرادة الحرة. وعلى العكس من تركيز المعلمين على مهارات بمعزل عن بعضها بعضاً وإهمال إظهار كيف يكون اتصال هذه المهارات بالوقائع الاجتماعية الراهنة، فإن المعلمين الآخرين درسوا كيف يمكن تطبيق هذه المهارات في أوضاع ذات شأن في حياة الطلاب.

الاتجاهات الراهنة في تعليم الإنكليزية

ما يزال مدى النشاطات في صف اللغة الإنكليزية يعكس التقاليد والتنوع الثقافي وقوى فكرية أخرى. ففي عام 1996 أصدرت الجمعية الدولية للقراءة والمجلس الوطني لمدرسي الإنكليزية معايير فنون اللغة الإنكليزية. وتمثل هذه المعايير تحولاً ملحوظاً في مفهوم الإنكليزية وفنون اللغة بما أبدته من عناية بمساعدة الطلاب على امتلاك معرفة بالأدب والكتابة[37]. هنا تحدد القوانين والمعايير التمكن من الكتابة بأنه فهم اللغة واستخدامها بفعالية في بيئات متعددة. وهذه المعايير تدعو إلى التحليل الأدبي والإعلامي لمختلف الأجناس، من مجموعة من الثقافات، والقراءة الواعية لأنواع مختلفة من النصوص وأشكال متعددة من الكتابة والخطاب، ومهارات الاستقصاء والبحث وتطور مختلف وسائل الإعلام والاستخدام المبتكر للتكنولوجيا[38].

يريد المعلمون، على وجه العموم، من الطلاب الاشتغال بالأدب على المستوى الشخصي واستخدامه للتركيز على حياتهم ورفاقهم والمجتمع المحلي. ومنذ الثمانينيات أصبحت استجابة القارئ أو النظرية التفاعلية التي وضعتها أولاً لويز روزنبلات، في عقد الثلاثينيات ثم قامت بتبسيطها عام 1978، في كتابها (القارئ، النص، الشعر) The Reader, the Text, the Poem، إحدى المنهجيات المهيمنة في تدريس الأدب[39]. وتذهب هذه النظرية إلى أن القراء يتفاعلون أشد التفاعل مع النصوص وينشئون المعنى وهم يقرؤون، على أساس من خبراتهم الخاصة والبيئة الاجتماعية التي يصدرون عنها. وهكذا لا يوجد تأويل مرجعي واحد لنص ما، لكن يمكن وجود عدة تأويلات[40]. والأسئلة تعتمد في هذا على تأويلات وخبرات القراء. وتشمل المقاربات تكامل الفنون ـ كأن يقوم الطلاب بتحويل حدث رئيس في رواية إلى عمل درامي، أو وضع لحن لمسرحية أو تصميم ستارة لتمثيل أحداث ذات دلالة في حياة البطل. ولقد صار الأدب الناجم عن ثقافات متعددة يضطلع مؤخراً بدور هام ومتعاظم في تعليم الانكليزية[41].

وما يزال مدرسو الإنكليزية والعاملون في وضع المنهاج يتناقشون حول ما إذا كان ينبغي أن تعنى المقررات بالأعمال الأدبية العظيمة أو تبرز القضايا المعاصرة والتأويلات السيكولوجية الحديثة. ولكن الاستجابة الشائعة تقول بمحاولة تضمين التقليدي والمعاصر معاً. وللمرء أن يختار الموضوعات الهامة التي تعالج الشرط الإنساني، كالعدالة، ثم يختار المادة من الأدب التقليدي والحديث والأدب الشعبي والأساطير التي يمكن أن تساعد في توضيح الموضوع. وحسن الاختيار ينبغي أن يكون الحكم السائد في كل من المجال والتفاصيل المنتقاة.

الكتابة. لقد جرى توسيع الاسبقية والصدارة في الأدب، «القراءة والتجاوب مع نصوص وضعها أناس آخرون» لتشمل الكتابة أيضاً. ففي عقد التسعينيات كان المجلس الوطني لمدرسي الإنكليزية قد أكد على أهمية الكتابة في دعوته لاعتماد منهاج متماسك للغة الإنكليزية منذ الصفوف الأولى حتى سنوات الدراسة الجامعية[42]. وعليه صار الطلاب من مختلف المستويات يمارسون الكتابة بأساليب مختلفة لغايات مختلفة.

كذلك كان التحرك نحو النظر إلى الكتابة كعملية. والذي انطلق في عقد السبعينيات وما يزال مستمراً اليوم، قد شجع الطلاب على البدء بالكتابة حالما يستطيعون التقاط القلم بأصابعهم. ولقد تطورت المنهجية الحالية للكتابة كعملية، حسبما يقول جوزيف ميلز ولوسي ميلز، من المنهجيات القديمة إلى منهجية تشدد على مجموعة من النشاطات «الابتكار، والترتيب، والنسخ، والجمع، وقراءة الأصول، ومراجعة الأقران، والتنقيح، والتقويم، والنشر[43]». كما يتم تشجيع الطلاب على الاقتداء بالكتاب الحقيقيين. ذلك أن الكتاب الحقيقيون يعمدون إلى تطوير منطلقاتهم الخاصة وإطار عملهم ويأخذون الوقت الكافي للتفكير في أعمالهم والتحدث عنها، ويدأبون على تنقيح كتاباتهم لتوضيح أفكارهم والتأمل في ما تعلموه من كتاباتهم. وتتكامل عملية التحرير والتنقيح مع تدقيق القواعد والاقتداء بما تواضع عليه علماء اللغة. ولكن المعلمين غالباً ما يشعرون، مع الاندفاع مؤخراً إلى الاختبارات المعيارية، بأنهم واقعون ما بين التركيز على الإبداع عند الطلاب والفكر التحليلي والطلاقة اللغوية، تشجعهم على ذلك عملية الكتابة، والضغط المضاد لتعليم كتابة مقالات من خمس فقرات موصوفة حسب الأعراف اللغوية المعيارية[44].

القراءة

منهاج القراءة

يعكس منهاج تعليم القراءة في أمريكا منذ عام 1600 حتى الوقت الحاضر أهدافاً مختلفة. فقد كان الهدف في البداية دينياً. وكان يتوقع من الأطفال تعلم قراءة كلمة الله مباشرة. ثم لما تشكلت الأمة الجديدة صار الهدف من تعلم القراءة تأسيس القوة الوطنية والوحدة ـ لزرع النزعة الوطنية. ثم صار الهدف الأساسي من تعليم القراءة في ما بين الأعوام 1840 و1890 اكتساب المعلومات. وهذا التشديد على التنوير كان امتداداً للنزعة الوطنية ـ من عاطفة وطنية إلى مثال المواطنة الحصيفة. وكان إيقاظ الاهتمام الدائم بمادة أدبية هو الهدف الملح

في أواخر عقد التسعينيات من القرن التاسع عشر وحتى عام 1918 تقريباً. ثم أصبحت النفعية أكثر من الجماليات في المقام الأول من الاهتمام والعناية وكانت قراءة المنتخبات أكثر توجهاً نحو أحداث اليوم منها لإرضاء التذوق الأدبي.

هناك حالياً عدة نقاط يشدد عليها في تعليم القراءة. وإحدى هذه النقاط تركز على إدراك المفردات والقدرة على فهم ومعرفة القراءة. وهذه مهارات تعلَّم دونما اعتبار للغرض الذي سوف تستخدم من أجله الكلمات. والتشديد التقليدي الثاني يركز على أنماط محددة من الأوضاع التي يستخدم فيها الطالب مهارات القراءة ـ قراءة الإعلانات، والصفحات الصفراء، وطلبات الوظائف، والصحف. وهذه العناية الأخيرة تعكس اهتماماً بأولئك الذين يقال أنهم يفتقرون إلى القدرة على القراءة اللازمة للعمل بنجاح في المجتمع المعاصر. والتشديد الثالث يتصل بتعليم القراءة بوصفها تنمية فكرية وفيها توظف تجربة المرء في العملية بحيث ينشئ القارئ من النص معنى. والتشديد الرابع على القراءة النقدية ـ تفكيك النص ـ بما في ذلك البرنامج السياسي المخفي.

اتجاهات وتوجهات

اتبعت اتجاهات تعليم القراءة في أوائل التسعينيات من القرن العشرين تلك الاتجاهات التي تأخذ بها فنون اللغة الأخرى. وقد تأثر تدريس القراءة بالاهتمامات التي كانت تحكم البحث العلمي والتكنولوجيا والإنسانيات.

وكان بين التوجهات في تعليم القراءة حركة اللغة الكلية والنظرة التفاعلية إلى القراءة، والقراءة النقدية، والقراءة المستندة إلى الأدب. فدعاة اللغة الكلية يرون القراءة جزءاً من التطور العام للغة، وليست مهارة خاصة منعزلة عن الاستماع والتحدث والكتابة. فالأطفال في الروضة يبدؤون بتأليف القصص ويتعلمون القراءة من كتاباتهم. كما أنهم يشاركون في قراءة الأدب. فاللغة الكلية مع الطلاب الأكبر سناً تتيح للمتعلمين اختيار المجالات التي تمكنهم من أن يصبحوا بارعين بها وتشجيع الأصوات الأصلية في اعتبار المحيط من حولها.

تقول النظرة التفاعلية إلى القراءة أن القارئ ينشئ المعنى بجمع النص مع الخبرات المكتسبة. فيمكن مساعدة المتعلمين في العملية بتعليمهم مهارات الوعي بعمليات المعرفة (كيفية رصد فهمهم للنص)؛ وكيف يستخدمون معرفتهم السابقة في القراءة، وكيف يكون الجمع والدمج بين النص والمعرفة التي تحققت لهم بالتجارب السابقة. واليوم تحظى القراءة النقدية بالاهتمام على مستوى المرحلة الثانوية، حيث يقوم الطلاب بـ «بحل ألغاز» النص بملاحظة تناقضات المؤلف. وهكذا يعنى الطلاب بما لم يقله الكاتب، وبتناقضاته التي تنعكس في الهوامش، وذلك لتعيين فحوى النص أو القضايا المحورية التي يدعي الكاتب أنه يجيب عليها، وإلى كفاية مساهمته.

إن تفويض السلطة للمعلم والطالب يشكل القوة الدافعة وراء كل من قراءة اللغة الكلية والقراءة النقدية. ومع هاتين المنهجيتين ليس ثمة ضرورة للاعتماد على نص كتبه آخرون. ومن جهة أخرى، فإن التشديد على التعليم باعتباره استيعاباً أو تفكيراً يستند إلى الاعتقاد بأن المستوى الأعلى للقدرة على الاستدلال والتفكير يتطلبه مجتمع اليوم المعتمد على العلم والتكنولوجيا والاتصالات. وأخيرا، فإن الاتجاه نحو وضع الأدب في محور برنامج القراءة غالباً ما يعكس نظرة اجتماعية محافظة ـ نظرة دعاة المعرفة الثقافية، مثل إي. دي. هيرش الذين يريد من القراء جميعهم أن يراكموا محتوى مشتركاً يعكس تقاليد الطبقة المهيمنة.

في بداية القرن الحادي والعشرين كان منهاج القراءة وحقل القراءة في وضع بائس بسبب نزاع نشب بين الدعاة إلى تعلم اللغة بالطريقة الصوتية والدعاة إلى اللغة الكلية. وكان أن وجه النزاع المحتدم حول الطريقة النقاش حول أنواع القراء المرغوبين وما الذي يعتبر تمكناً من المعرفة.

ولقد جاء التركيز على اختبارات القدرة على فك الرموز اللغوية والقيام باستنباطات «صحيحة» من مقاطع معينة ليكون بديلاً عن المحادثات حول القدرات اللغوية والكتابية المتعددة (التعدد الثقافي والحاسوب)؛ والأغراض

(الوظيفية، والنقدية، والإعلامية، والترفيهية، والإلهامية، والعلاجية)، والأشكال (تهجئة الكلمات والرسوم البيانية والمخططات). وفي الوقت ذاته الذي ذكرت فيه الصحف أن 35% من تلاميذ الصف الرابع يأتي ترتيبهم عند أدنى مستوى من التحصيل في القراءة، فإن المسح الذي أجراه الصندوق الوطني لرعاية الفنون يبين أنه للمرة الأولى في التاريخ الحديث تبلغ نسبة الذين يستمتعون بقراءة الأدب حوالي نصف عدد الراشدين في الولايات المتحدة[45].

كانت الندوة الوطنية للقراءة التي عقدت لبحث موضوع القراءة قد أطلقت معركة بين دعاة الطريقة الصوتية والدعاة إلى اللغة الكلية وأخطأت في توجيه الانتباه إلى الأبجدية بدلا من معرفة القراءة والكتابة[46]. وقد درست هذه الندوة الدراسات المنشورة حول تأثير مختلف المنهجيات على تعلم القراءة. وكانت النتيجة أن الندوة قدمت دعماً وتأييداً لتعليم إدراك الأصوات والطريقة الصوتية يفوق ما أبدته لأساليب اللغة الكلية وذلك حين يكون الهدف فك الرموز، بيد أن الندوة لم تبين الارتباط بين أساليب الأبجدة الألفبائية واستيعاب القراءة. وقد استخدم ريد ليون، رئيس فرع نمو الطفل وسلوكه في المعهد الوطني لصحة الطفل والنمو البشري، التقرير كنقطة انطلاق للترويج لسياسات الحكومة الفيدرالية التي كانت قد قامت بتمويل برامج ومواد الأبجدة المستندة إلى «البحث العلمي» وتدعي دعم تحسين القراءة وتقييد تمويل البرامج التي لم تتم المصادقة عليها رسمياً.

أدى تضييق الانتباه وحصره على فك الرموز في تعلم القراءة إلى تجنب مواجهة القضايا الأساسية ـ دارسو اللغة الانكليزية، والفصل بين التعلم في المدرسة والتعدد الثقافي في البيوت والجيران المحليين.

وقد تركزت الاستجابة على كل من الندوة وليون على محدودية العضوية في الندوة والطرائق المشكوك بها في تقويم التأثيرات التي وردت في الدراسات. فقد انتقد جيرالد كول، مثلاً، الطريقة التي تم بها انتقاء أعضاء الندوة، والتقرير الذي قدمته وتأثيره على تشريع إلزامية البدء بالقراءة[47]. كما كشف كول عن

بحث تجاهلته الندوة يثبت أهمية انغماس الأطفال في بيئة اللغة المكتوبة. كذلك سقطت في النسيان واقعة أن أفضل متنبئ باستيعاب القراءة خبرة الطلاب المستمدة من بيئتهم.

والدليل على تضييق منهاج القراءة يشهد عليه قيام جماعات قوية بتقويم المعايير التي وضعتها الولايات للقراءة. وكانت شيلا فالينسيا وكارين ويكسون قد وجدتا، في تحليلهما تقارير أربع مجموعات وتوجهات مستشاريهم، اختلافات ملحوظة كما هو موضح أدناه(48).

آ- اتحاد المعلمين الأمريكي يريد منهاجاً محورياً بمحتوى ومهارات محددة حسب مستوى كل صف من المرحلة الابتدائية حتى نهاية الثانوية. ومهارات القراءة محددة وضيقة، وعلى وجه الحصر، «ينبغي أن يكون تلاميذ الصفوف الأولى قادرين على نطق كلمات مفردات يدخل في تركيبها حروف العلة، والحروف الصامتة الأساسية f,l,g و ck كحرفين صامتين في الخاتمة».

ب- تحذف مؤسسة فوردهام نقطة واحدة إذا ما شجعت المعايير المعتمدة الطلاب على استخدام لغتهم الخاصة، إذا كانت مختلفة عن الانكليزية. كما يتعين على الطلاب الأكبر سناً ألا يقدموا عروضاً متعددة لنص أو استجابات شخصية لأن من شان هكذا ممارسات أن «تضعف من قدرة أي عمل أدبي على مساعدة القراء على تجاوز خبراتهم المحدودة»، وبالرغم من وجوب دراسة الحركات الأدبية فينبغي تفادي التطرق إلى القضايا الاجتماعية المعاصرة. والحق أنه ينبغي تعليم مرجع بالأدب الانكليزي و«الأمريكي» وتحديد نوعية القراءة المستقلة.

ج- تريد مجموعة أتشيف أن يتوفر للأبوين والمعلمين دليلاً محدداً إلى بلوغ محتوى ومعايير مناسبة، كما يعتقدون بأن المعايير يجب أن تكون قابلة للقياس. فالقراءة من أجل المتعة أمر مستحيل قياسه ولذلك لا يمكن أن يكون معياراً لكن تحديد التشبيه مناسب للقياس.

د- لئن كان مجلس التعليم الأساسي قد أغلق أبوابه في عام 2004، إلا أنه دعا إلى اعتماد معايير جيدة وواضحة ومحددة دون أن يعني ذلك فرض طريقة التدريس ـ «اقرأ بصوت عال لاكتساب الدقة والطلاقة والفهم».

إن بؤرة الاهتمام والفروق بين تلك المنظمات ذات التأثير تطرح أسئلة حول منهاج القراءة في المستقبل:

هل ستكون المعايير هي المنهاج أم أنها تتميز عنه؟

هل يكون المحتوى في شكل عمليات ومهارات أم مرجعاً موصوفاً؟

هل يجب أن تكون النتائج القابلة للقياس وحدها المعايير المعتمدة؟

هل ينبغي أن يكون للمعلمين حرية استخدام الطريقة أم أن عليهم إتباع طرق محددة وموصوفة سلفاً؟

التاريخ والدراسات الاجتماعية

التاريخ موضوعاً

لقد صدر التاريخ «الجديد» الذي خرج في ستينيات القرن العشرين، من حيث موضوعه وأساليبه معاً، عن القوى ذاتها التي كان لها تأثير على حقول مواد دراسية أخرى، أي التعليم القائم على المواد المنفصلة والدفع نحو الاختصاص. وكانت مادة التاريخ قد وقع عليها الاختيار لتزويد الطلاب بالأساس النظري الذي يمكن أن يقوم عليه الاختصاص. وتم التشديد على الأساليب التي يتبعها المؤرخ في البحث والتحليل والتأويل. فلم يعد يُطلب إلى الطلاب مجرد استظهار وحفظ وقائع أو جداول زمنية، وإنما التعبير عن فهم نظريات اجتماعية عامة. فأدت هذه المنهجية القائمة على المفاهيم إلى تشجيع الطلاب على الشك والنقد الصريح لما في الكتاب المدرسي من تفسيرات للتاريخ. وبذلك يمكن للطلاب التوصل إلى استنتاجاتهم الخاصة وكثيراً ما وجدوا المنظورات السابقة منحازة ولا يعول عليها.

أظهرت الإضرابات التي عمت الجامعات في أواخر الستينيات فقدان الثقة عموماً بالسياسيين ودوائر الحكم. وكان الطلاب قد تعلموا أساليب التمحيص والتحليل والتفسير، فطبقوا هذه المهارات بحرية على صناعة السياسة الوطنية. وكانت الحرب في فيتنام يومئذٍ تاريخاً يصنع وكان الطلاب مصممين على إعلان تفسيرهم للوقائع.

أدى قلق الجمهور حيال تظاهرات الاحتجاج في الجامعات إلى المطالبة بتدريس التاريخ على نحو يجعله يطبق بطريقة بناءة في حل مشكلات المجتمع. وتجاوباً مع هذا المطلب اقترح الاختصاصيون في المنهاج دمج دراسة التاريخ مع موضوعات أخرى ومع الحياة في الوقت الراهن. وعليه صار يشدد على بناء فهم أساسي للتأثيرات التاريخية على حياة المجتمع. وقد شملت النشاطات التعلمية المقترحة دراسة أثر العلم والتكنولوجيا على مختلف مراحل التاريخ، وتعيين العلاقة بين الحركات التاريخية والتطورات في مجالات الفنون واستقصاء تأثير الفعاليات الاقتصادية والصناعة على التاريخ المحلي.

تقويم منهاج التاريخ

جاءت التقييمات التي أُجريت لمنهاج التاريخ في ثمانينيات القرن العشرين سلبية. فاتهم المعلمون بأنهم يعملون بتأثير فهم غير متكامل للتاريخ ومدى محدود من استراتيجيات التعليم ومفهوم ضيق عن مسؤوليات الطلاب[49]. وكان المنهاج يتألف من مجموعة موصوفة مبعثرة من المواد على الطالب استيعابها ثم تكرارها على المعلم. ولم يكن للمادة صلة بحياة الطلاب أو العملية التاريخية الأوسع، سواء كان موضوع البحث قانون الاحتياطي الفيدرالي، أو أحداث جارية، أو الحرب العالمية الثانية.

كذلك كان تقييم كتب التاريخ المدرسية في المرحلتين الابتدائية والثانوية سلبياً أيضاً[50]. فقد كانت النصوص غير واقعية، ومع أنها كانت تصور الحاضر بوصفه «عقدة من المشاكل» ولكنها، ويا للمفارقة، تبدي حماساً حيال المستقبل.

أما التاريخ الاقتصادي فكان غائباً بشكل ملفت، والنقاش في الحروب الأمريكية يفتقر إلى تحليل الصراع العقائدي، كما لم يكن المؤلفون يهتمون بموضوع الاستمرارية. ذلك أن «السياسة عندهم نظرية قائمة بذاتها، والاقتصاد نظرية أخرى، والثقافة نظرية ثالثة... وليس هناك من رابط بين نهاية إعادة البناء في الجنوب وحركة الحقوق المدنية في عقد الستينيات... وما التاريخ إلا مصيبة تتلوها أخرى. وهذا في الواقع ليس من التاريخ في شيء[51]». وقد عزت فرانسيس فيتزجيرالد عدم الاهتمام بالمقدرة الأكاديمية في التاريخ إلى المطلب المجتمعي بأن يعزز المنهاج السلوك الاجتماعي الجيد والتعلم الهادف لتحقيق أغراض محض عملية.

التاريخ والجغرافيا في عقد التسعينيات

في بداية عقد التسعينيات تجددت العناية بالتاريخ والجغرافيا، وصار المنهاج الابتدائي موضع نظرة جديدة، وكان ثمة مسعى للتكامل بين الأدب والتاريخ، ودراسة أعمق لكل من تاريخ العالم وتاريخ الولايات المتحدة. وتتجلى هذه الاتجاهات في منهاج التاريخ الذي اعتمدته ولاية كاليفورنيا وتم تطويره ليحقق المعايير التي وضعتها لجنة برادلي، التي تتألف من مجموعة من المؤرخين[52].

يدرس معظم الطلاب التاريخ ففي الصف الخامس يدرسون (المجتمعات قبل الكولومبية حتى عام 1850) وفي الصف الثامن (النمو والنزاع، 1783– 1914) وفي الصف الحادي عشر (الاستمرارية والتغيير، من عام 1900 حتى اليوم)؛ وتاريخ العالم في الصف السادس (الحضارات القديمة)، وفي الصف السابع (العصور الوسطى وأوائل العصور الحديثة)، وفي الصف العاشر (الثقافة والجغرافيا في العالم الحديث). ويتعلم التلاميذ في المرحلة الابتدائية التاريخ المحلي والأسرة والولاية بدراسة إنجازات عظماء الرجال والنساء في مختلف الثقافات. وقد جرت القاعدة على أن تدخر القضايا المثيرة للجدل للصفين العاشر والحادي عشر، كما يدرس طلاب السنة الثانوية الأخيرة الاقتصاد والحكومة.

يتضمن المنهاج الذي تعتمده ولاية كاليفورنيا، فضلاً عن تشديده على التاريخ الزمني والاستمرارية، القصص (حكايات خيالية، والميثولوجيا، والأساطير والسير) في الصفوف الأولى والأدب، بما في ذلك مصادر مستقاة من العلوم الاجتماعية في وحدات المدرسة الثانوية. وهذا المنهاج يبرز حقوق المواطن ومسؤولياته ويتضمن مقارنات لأنظمة الحكم في مجتمعات مختلفة ويرعى مبادرة الفرد من أجل التغيير التاريخي.

يوافق معظم الباحثين على ما يتضمنه الإطار الجديد من جهود لإشغال الطلاب في أحداث تاريخية برواية قصص مثيرة حول أشخاص ذوي سير مشوقة وأحداث مؤثرة، واستثارة الطلاب على التفاعل وإظهار ما كانوا سيقومون به إذا ما وجدوا أنفسهم في مثل تلك الظروف التي تروى لهم. ومع ذلك فثمة خشية من أن يعزز هذا البرنامج ذاكرة ثقافة انتقائية معينة ذات صوت منفرد لا اعتراض عليها. ذلك أن منهاج التاريخ إذ يحاول أن يقدم للطلاب مقدمة متينة للتعريف بماضيهم الوطني وتأسيس شعور بالفخر بالإنجازات الأمريكية قد يتجاهل هذا التاريخ الأصوات المعارضة واختلاف الأجناس في التجربة الأمريكية. بالإضافة إلى أن التركيز على التاريخ أدى إلى تضاؤل الاهتمام بدراسة المشكلات الراهنة وتطوير تفسيرات اجتماعية وانثروبولوجية واقتصادية.

وقد قام فريق المهمات المشكل عام 1989 في ولاية نيويورك، لدراسة وضع الأقليات، بتفحص منهاج التاريخ المتعلق بالتعددية الثقافية، وأشار في تقريره إلى أن التاريخ المتمركز على أوروبا يسهم في الشعور بالدونية بين أطفال الأقليات[53].

أما المؤرخون الذين سعوا إلى تعزيز تعريف الطلاب بالثقافة المهيمنة ـ مثل د. رافيتش وايه. سليسنجر ـ فقد عارضوا النظر إلى التاريخ على أنه شكل من العلاج وظيفته رفع مستوى احترام الذات[54]. والعلاج، طبعاً، تعبير ينطوي على ازدراء الفكرة القائلة أنه من الممكن للتاريخ أن يكون ذا دلالة شخصية للطلاب بما يسهم ايجابياً في بناء هويتهم.

ومن المفارقة أن لجنة برادلي وأولئك الذين يؤيدون تعلم ثقافة وطنية يدعمون مثل هذا الاستخدام للتاريخ ـ «تاريخ لإرضاء جماعات من الشبان يتوقون إلى شعور بالهوية وبزمانهم ومكانهم في قصة البشرية». وكان النقاش، طبعاً، لا يدور حول تعليم التاريخ لتعزيز الشعور بالهوية ومفهوم الذات وإنما يجري لتحديد أي من الهويات العديدة المحتملة ينبغي إبرازها ـ هوية وطنية محددة سلفاً أم هويات مستقلة للنساء، والعمال والأمريكيين من أصل إفريقي، وسكان أمريكا الأصليين وسواهم. وما يطبق عملياً من مساعدة الطلاب على النظر إلى وقائع التاريخ من منظورات مختلفة إنما يمثل طريقة من الطرق للتعامل مع الصراع. فالحركة المنادية بالأخذ بالثقافة الغربية مثلاً يمكن النظر إليها من عدة منظورات، كمنظور الأوروبيين الأمريكيين، والأمريكيين سكان البلاد الأصليين والمكسيكيين والصينيين وما شابه. إضافة إلى أنه حين يطالع الطلاب نصوصاً تاريخية مختلفة عن الحدث ذاته فإنهم يتعلمون المشاركة في أحاديث المؤرخين وتقييم شروح المؤرخين الاجتماعيين الجدد والتعديليين المؤيدين للأخذ بروح التطور وأنصار دراسة الثقافة والتعددية الثقافية.

ولقد حاول الباحثون والمدرسون في مشروع معايير التاريخ الوطني للمركز الوطني للتاريخ في المدارس، إكساب التاريخ قدراً أكبر من التوازن والشمول بالتعريف بمؤرخين يؤثرون الصمت وبإضافة تاريخ نساء وأقليات إثنية ودينية [55]. وكانت ردود الفعل على هذا مزيجاً من الآراء. فمجلس الشيوخ الأمريكي أصدر قراراً يوصي اللجان المختصة برفض إجازة معايير التاريخ الجديد. كذلك أخذ عليها النقاد افتقارها للإشارة إلى شخصيات تاريخية قديمة كما اعترضوا على تشجيعها البحث والتفكير النقدي بدلاً من التثقيف العقائدي.

التاريخ والدراسات الاجتماعية في حركة المعايير

تدعو معايير التاريخ الوطني الحالية إلى تعليم خمس مواد محورية وبذلك أثارت جدلاً حول ما ينبغي أن يتعلمه الطلاب عن ماضي بلادهم ومكانها في

العالم. وقد أعدت ولايات، مثل كاليفورنيا، أطراً مفصلة لتاريخ الولاية تتجاوز الأطر التي تعرضها كتب الأدلة العامة لكنها تدع أمر تطوير المنهاج والتدريس للمربين المحليين. وذلك على عكس الأطر التي تحكم منهاج المعايير التي تتسم بأنها وصفية تفرض مخرجات محددة فضلاً عن انها تحدد البنود التي ينبغي تعلمها وتقويمها. وجرى تكثيف محتوى المنهاج. وقامت المناطق والمدارس بتعديل منهاجها لتتواءم مع المعايير والمقاييس. كما جرى كشف المعايير للتدريس في غرفة الصف وبرامج إعداد المعلمين وهيئة التدريس في الجامعات وناشري الكتب لكي يتم التكيف معها.

في كاليفورنيا حاول واضعو منهاج التاريخ والدراسات الاجتماعية إبقاء التفكير التاريخي وإنفاذ المحتوى ضمن إطارهم. فمثلاً تم تشجيع المعلمين على استخدام المصادر الأولية في رواية القصص التاريخية. لكن المحتوى صار مربكاً باتساعه بسبب سعي المؤلفين إلى الاستجابة للجمهور المتحدي وأصحاب المصالح. ويستفاد في هذا المجال من فروع التاريخ والجغرافيا والاقتصاد والفنون والعلوم المدنية والحكومة فضلاً عن العديد من الموضوعات الإجبارية مثل الهولوكوست.

ومع أن المعايير تدعو إلى التكامل بين التاريخ والفروع الأخرى من المعارف الأكاديمية فليس ثمة دليل يؤدي إلى تحقيق هذا التكامل. وقد يكون في ذلك نفع حين يحمل المعلمون عاطفتهم ومعرفتهم إلى الصف، فمثلاً أدخل احد المعلمين القيام بنشاط يستند إلى البحث حول نظام الامتحانات الصينية ليضفي الحياة على مخطط المعايير الهزيل لتدريس تاريخ الصين في القرون الوسطى. وهناك معلمون آخرون يستعينون بالخبراء مثل خبير في الخرائط، الذين يجعلون موقعهم على شبكة الويب متاحاً او مفتوحاً للمشاريع التعاونية مع طلاب من الجامعة يقومون بتطوير وتنفيذ دروس التاريخ المتعلقة بحقول دراستهم. وأحد الأمثلة مشروع ترتبط فيه الموسيقى والجغرافيا والبيئة بالموضوعات التاريخية المتعلقة بالتحول الثقافي فيقوم ضيوف المشروع من الفنانين بإشراك الطلاب بدراسة تطور الآلات الموسيقية وتأثير العوامل البيئية التاريخية مع تغير الآلات.

ولقد نافست فروع المعرفة المستقلة سواها لضمها إلى المنهاج. فبرز علم الاقتصاد كدراسة أساسية ذات أهداف محددة تتصل بالأداء على امتداد منهاج المدارس ذات النظام k-12. في هذا يتوقع من طلاب الصفوف كافة التقدم في موضوعات رئيسة مثل التكلفة ـ تحليل المنفعة. فالصغار في رياض الأطفال، مثلاً، يتعرفون على الموضوعات فيما يكتسبون المفاهيم ذات الصلة بالعمل، والندرة، والخيار، والمسؤولية الشخصية. وعلى امتداد المنهاج يتابع الطلاب موضوعات اقتصادية ويتعلمون بوصفهم رأسمالاً بشرياً كيف يطورون مهارتهم ليزيدوا من نجاحهم[56].

الدراسات الاجتماعية

الدراسات الاجتماعية مصطلح واسع يشمل عدة موضوعات بما فيها التاريخ والعلوم الاجتماعية. وكان هدف منهاج الدراسات الاجتماعية أصلاً «بناء شخصيات غنية متعددة الجوانب، أصحابها مزودون بالمعرفة العملية يستلهمون المثل ليتمكنوا من شق طريقهم وتحقيق رسالتهم في مجتمع متغير هو جزء من عالم معقد[57]». ولكن هذا الهدف المعلن قد زال سحره اليوم. ذلك أن هذا التعبير يلفه غموض بالغ وهناك شك بأن أولئك الذين يعملون في العلوم الاجتماعية قادرون على توفير المعرفة التي بها حل القضايا الاجتماعية المعقدة مثل النزاع العنصري والحرب والانكماش الاقتصادي. والحق أن علماء الاجتماع قد بالغوا في إنعاش الآمال وقطع الوعود بما يتجاوز ما لمعرفتهم وقدراتهم من وسائل.

كان منهاج الدراسات الاجتماعية في الخمسينيات متنوعاً. فقد كان هدف واضعي بعض البرامج نشر الثقافة الاجتماعية. إذ أرادوا من المتعلمين أن يفهموا التغير الاجتماعي باعتباره استجابة لمشكلات الناس وحاجاتهم في كافة أرجاء العالم. وهناك آخرون قالوا أن مهمتهم مساعدة المتعلمين على تطوير سلوك مرغوب اجتماعياً؛ ومن علماء الاجتماع من جنح إلى الرأي بأنهم إنما يعرضون

عمليات اجتماعية ويدعون إلى فهم المشكلات الاجتماعية والمهارات اللازمة لإيجاد الحلول لها. ومن الآراء الشائعة في المنهاج يومذاك أن برنامج الدراسات الاجتماعية ينبغي أن يجمع بين المحتوى والعملية معاً. أما الطلاب فحري أن تتوفر لهم الفرصة لاتخاذ القرارات في شأن المشكلات الشخصية والاجتماعية مستفيدين في ذلك من التعميمات المستقاة من العلوم الاجتماعية.

وفي عقد الستينيات جرى تمويل ما يزيد عن 40 مشروعاً بارزاً لمنهاج الدراسات الاجتماعية من جانب الحكومة الاتحادية والمؤسسات الوقفية ومؤسسات التعليم العالي. وقد شدد واضعو هذه المشاريع جميعهم على البنية الأكاديمية لها، لكن لم يكن لديهم جميعاً وجهة نظر مشتركة حول طبيعة هذه البنية. إذ كانوا يميلون إلى تحديدها بطريقة فضفاضة كتعميمات، أو مفاهيم، أو أنماط من البحث. ولم يكن هناك إلا بعض الاتفاق حول المفاهيم، أو أساليب العمل في العلوم الاجتماعية الأجدى أو الأكثر تعبيراً عن البنية. ولقد شددت مشاريع الدراسات الاجتماعية، شأنها شأن معظم البرامج التي تهدف إلى رسم منهاج الدراسة في عقد الستينيات على التعليم الاستقرائي. فكان يتوقع من الطلاب استنباط التعميمات من البيانات المتوافرة. وكان من الأهداف المألوفة في الدراسات الاجتماعية في تلك الحقبة تفسير قضايا المواطنة العالمية باستخدام مفاهيم من العلوم السلوكية. وكان مؤدي ذلك تفسير السلوك الاجتماعي بوساطة مفاهيم مستمدة من فروع المعرفة المختلفة؛ وتحليل قضايا عامة مختلف عليها باستخدام طريقة النقاش والجدل؛ وتعيين الدليل الموضوعي باستخدام مفاهيم مستمدة من الفلسفة وعلم النفس والقانون وعلوم اجتماعية أخرى.

كما أن منهاج الدراسات الاجتماعية في الستينيات كان في حالة فوضى. فمن جهة هناك من يدعون للإفادة كثيراً من طيف واسع من فروع علم الاجتماع في تطوير برامج جديدة من العلوم الاجتماعية. وهناك من جهة أخرى أولئك الذين يشيرون بدراسة المجتمعات غير الغربية وتنظيم محتوى المنهاج حول دراسة ثقافات العالم والشؤون الدولية.

واليوم ما يزال منهاج الدراسات الاجتماعية في المدارس أقرب إلى الدراسات الاجتماعية منه إلى علم الاجتماع حيث تهيمن مواد التاريخ وعلم السياسة والجغرافيا. ومع أن علم الاقتصاد أخذ باكتساب أهمية في المدارس الابتدائية فإن الدراسات الاجتماعية لا تحظى إلا بالقليل من الاهتمام، إذ لا تعدو أن تكون بمثابة فرصة إضافية لتعليم مهارات القراءة والكتابة. ومنهاج الدراسات الاجتماعية في كافة المستويات منهاج كتاب مدرسي؛ وهذا الكتاب يستخدم في تنظيم المقررات الدراسية. ومحتواه محور تركيز الطالب. وقلائل هم المعلمون الذين سمعوا بوجود منهجيات موجهة نحو العلوم الاجتماعية، وأقل منهم أولئك الذين يستخدمون هذه المنهجيات؛ كما أن هذه الجماعة القليلة قلما تربط المقرر بشيء من حياة الطلاب إما بإحداث لهم بها معرفة أو الفة، أو بدراسة عن مساهمات أسلاف الطلاب. ويلاحظ أن حركة العناية بالمهارات الأساسية قد أضعفت الجهود المبذولة لتنشيط الاستقصاء والبحث وتحليل القضايا. والحق أنه ليس بين الباحثين والدعاة والمحللين في هذا الحقل من اتفاق يعتد به حول الأهداف التي ينبغي أن تنهض بها الدراسات الاجتماعية أو أنسب الموضوعات التي عليهم تعليمها[58].

قامت جانيت أليمان وجيري بروفي بالمقارنة بين وحدات الدراسات الاجتماعية على مستوى المدرسة الابتدائية، وتناولا في هذه المقارنة موضوعاً واحداً ـ وسائل النقل والمواصلات والفاصل الزمني بين المادتين 71 عاماً[59]. وفي حين أن الدراسات الاجتماعية كانت في الماضي محور اليوم الدراسي ـ وهذه طريقة يقصد بها عرض الأساسيات ـ أما اليوم فإن الموضوع له وقت محدد للتدريس في الصف ويقوم المعلمون أساساً بإلقاء دروس غير مترابطة لأداء المطلوب والتدرب على التقويم. بينما في منهاج الدراسات الاجتماعية القديم كان الطلاب يقومون بتصميم مزارع ومدن أثناء تنفيذهم لوظيفتهم، ويواجهون المشكلات مثل كيف يوصلون غلالهم إلى السوق، والمعلمون في هذا يراقبون المتعلمين لمعرفة استعدادهم لتعلم المفاهيم والعمليات الرئيسة ويقومون بتوضيح المادة الدراسية «في الوقت المناسب».

واليوم تضع الوحدات المفهوم كهدف ينبغي تعلمه وتتوقع من المعلم استخدام معرفة الطالب المسبقة مع النقاش والواجبات المعهودة لتدريس المفاهيم، وهذا ما يجعل السبب في وضع امتلاك المفهوم في المقام الأول أو كيف يخدم أهدافهم من المعرفة أقل وضوحاً بالنسبة للطلاب.

بعد التحليل الذي قامت به جيري بروفي للمواد الأولية في الدراسات الاجتماعية وكشفت فيه عن الوقائع غير الترابطية والكثير من الاتساع والافتقار للعمق الكافي، قدمت توصية للتحسين وطالبت بالانتقال من دراسة المحتوى (قوائم بموضوعات ومهارات محددة لتكون موضوع دراسة) إلى أهداف أكثر عمومية يعبر عنها بأنها قدرات يجب تطويرها وإكسابها للطالب، مثل استيعاب كيف يعمل العالم الاجتماعي، «كيف صار إلى ما صار إليه وما أثر هذا على النشاط الشخصي والمدني[60]».

مستقبل الدراسات الاجتماعية

تتمحور المشكلات المتعلقة بمنهاج الدراسات الاجتماعية مستقبلاً حول الملاحظات التالية: الخطاب العقلاني، والبحث النقدي، و فرصة استخدام مهارة الحكم الذاتي، وسوى ذلك من القيم الواردة في برامج الدراسات الاجتماعية التي يبدو أنها لا تكفل تغيير السلوك أو حتى ازدياد سعادة الفرد أو المجتمع. وبقدر ما يتصرف الإنسان بصورة غير عقلانية تحت تأثير النزوة والانفعال والزهو والعاطفة، فإن برامج الدراسات الاجتماعية التي لا تقدم سوى الوقائع والتفسيرات ينبغي ألا يتوقع منها أن تسهم في جعل الطلاب يتناولون السلوك الإنساني والاجتماعي بصورة أكثر عقلانية. ولذلك نتوقع أن يشهد المستقبل قيام حركة باتجاه المجال العاطفي. وكما جرى الوصف في الفصل الحادي عشر، تقوم الاختبارات العالمية بتقدير الاستعداد لاستخدام المعرفة فضلاً عن المعرفة المكتسبة. ولسوف تكتسب القيم والمواقف مستقبلاً أهمية أعظم مما هي عليه اليوم وستبذل الجهود لإشراك الطلاب في قضايا بيئية وسياسية ذات أهمية

شخصية. وقد تكون ثمة عودة إلى طريقة المشروع، ونشهد منذ الآن مزيداً من التعلم القائم على حل المشكلات والتأكيد على الطرق التشاركية في أعمال المواطنة وتحسين وترقية نظام الحكم لدينا نحو الكمال، فهذا التشديد قد يتغلب على فقدان الطلاب الثقة بالنظام السياسي الأمريكي.

ونذكر على سبيل المثال أن طلاب الصف الثامن في منطقة والنت، بولاية كاليفورنيا، شاركوا في برنامج تطبيقي في الدراسات الاجتماعية «إننا نهتم» We Care وفي مشاريع مثل تبسيط إجراءات التصويت وإصلاح أنظمة الإطفاء وترشيد استهلاك المياه[61]. وقد اختار كل صف مشروعاً لتحسين الحياة في مجتمعهم المحلي والولاية التي ينتسبون إليها. وعند تناول موضوع الحفاظ على المياه استفاد الطلاب من مبادئ الحفاظ على الموارد الطبيعية في كتابة نص تشريع يلزم الولاية باستخدام نباتات توفر المياه لتزيين الطبيعية. كذلك أطلق الطلاب حملة على مستوى الولاية للحصول على تأييد المواطنين لهذا المشروع بوساطة الاتصال بالجماعات الضاغطة ذات التأثير في سن التشريعات ونشر المعلومات عن طريق الصحف والانخراط في أشكال أخرى من السلوك السياسي.

سوف تجبر الحاجة لبناء عالم أفضل العاملين في الدراسات الاجتماعية على تركيز اهتمامهم على المشكلات الاجتماعية أكثر من نشر المعرفة. فهكذا مشكلات تقتضي من الطالب أن يستفيد من أفضل مصادر الفكر الراهن من العلوم الطبيعية والاجتماعية معاً. ولذلك نرى ثمة محاولات لتطوير منهاج متكامل. والمهمة صعبة بلا ريب. فالمعلمون، مثلاً، لا يرتاحون دائماً إلى أساليب البحث والمفاهيم التي تعتمد على مدرسة واحدة للعلوم الاجتماعية. ولذلك يطلب إلى هؤلاء المعلمين اليوم امتلاك المقدرة على التعامل مع عدة فروع أكاديمية. كذلك نعلم أنه يصعب على الباحثين في أحد العلوم الاجتماعية الاتفاق فيما بينهم على الأهداف ومحتوى مواد المقرر الدراسي، وعلى أولئك الذين يعملون في حقول مختلفة أن يتعلم كل منهم لغة الآخر لكي يتمكنوا من التواصل فيما بينهم.

وتستمر الضغوط على المدى القصير لجعل منهاج العلوم الاجتماعية يستجيب لحاجات الجماعات ذات الخصوصية. فمصالح الفعاليات الاقتصادية مثلاً تؤثر على حمل المشرعين على إصدار أمر بتدريس نظام حرية التجارة؛ كذلك تؤثر الجماعات اليهودية في سن تشريع يقضي بدراسة الهولوكوست بالتفصيل. وما المناهج المتصلة بالطاقة النووية والاقتصاد والتربية والتعليم الشامل والدراسات المتصلة بالقانون إلا أمثلة على الموضوعات التي شملها منهاج الدراسات الاجتماعية استجابة لمصالح خاصة. وقد يكون منهاج الدراسات الاجتماعية في البلاد جميعها مزيجاً من برامج عديدة، بيد أنه يمكن اعتبار الموضوعات وسائط تعين الطلاب على امتلاك الأفكار الرفيعة حول المواطنة والمهارات الضرورية للمشاركة في القضايا العامة وعناصرها من استيعاب منطلقات الحرية الأمريكية. كذلك قد تكون الدراسات الاجتماعية بمثابة فرصة للطلاب ليعملوا على تطبيق المفاهيم والتعميمات التي اكتسبوها بدراسة التاريخ أو الجغرافيا أو فروع المعرفة الأخرى التي تتوافق مع بعضها بعضاً.

بيد أن الفصل بين المواد من المرجح أن ينجح أكثر في المرحلة الثانوية. فالمعايير الوطنية وتلك الخاصة بالولاية تضعها جماعات منفصلة مستقلة. وهناك معايير خاصة بالجغرافيا يقوم على إعدادها المجلس الوطني لتعليم الجغرافيا، كذلك يصدر المجلس الوطني لتعليم التاريخ في المدارس معايير التاريخ؛ كما قام مركز الدراسات المدنية بتطوير المعايير المدنية، وأصدر المجلس الوطني لتعليم الاقتصاد معايير علم الاقتصاد. والمعايير التي أصدرها المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية جديرة بالثناء لكونها شاملة ولذلك يمكن اعتبارها مثال لتطوير المنهاج على أساس من المبادئ عوضاً عن وصف النتائج. وتتصل هذه المعايير التي وضعها المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية بالمعايير التي تأخذ بها حقول أخرى من حقول التعليم ويمكن تعديلها إما لفرع واحد من فروع المعرفة أو سوى ذلك من تشكيلات المنهاج[62].

صعود وسقوط اللغة الأجنبية

في عام 1951، وقبل ستة أعوام من انطلاق القمر الصناعي سبوتنيك، أعربت الرابطة الأمريكية للغات عن قناعتها أن الولايات المتحدة مقصرة في تعليم اللغات الأجنبية لعدد كبير من الناس. ولقد أدى الاهتمام الوطني بضرورة دفع البحث العملي والتكنولوجي، في أواخر الخمسينيات إلى تأجيج الشعور بالحاجة لتبادل المعرفة على مستوى عالمي. ومن هنا غدت دراسة لغة أجنبية أو لغتين شرطاً مسبقاً تفرضه معظم الثانويات والجامعات. كما أخذت أكثر من 8000 مدرسة ابتدائية بتقديم عروض لتدريس اللغات الأجنبية.

ولقد غدت إحدى طرائق التدريس، التي يطلق عليها أحياناً اسم الطريقة الأمريكية أو الطريقة السمعية اللسانية في تعليم اللغة الأجنبية شائعة يومذاك وهذه الطريقة مستمدة من علم اللسانيات البنيوية أو الوصفية والذي برهن على فعاليته في المقررات الدراسية التي كانت تقدم للعسكرين إبان الحرب العالمية الثانية. ويقوم المبدأ الأساسي في هذه الطريقة على تعليم الطلاب اللغة الأجنبية كنظام للتواصل بالصوت من الفم إلى الأذن. فصار الطلاب والمعلم الذين يستخدمون هذه الطريقة يتحادثون باللغة الأجنبية، ولم يكتفوا بالحديث عنها وحسب. وكانت الساعات الـ 300 أو الـ 400 الأولى من تعلم اللغة تكرس لاكتساب المهارة عوضاً عن مجموعة من الحقائق. حيث يبدأ الطلاب في تلك الفترة الأولى باستيعاب الكلمة المنطوقة، ولكن دون التشديد على القراءة والكتابة. ثم يتعين على الطلاب التدرب بنشاط وصوت عال حتى يمتلكوا بعض السيطرة على صيغ اللغة. وكانت الفرصة لمثل هذه الممارسات تتوافر على العموم، في معامل اللغة حيث يصغي الطلاب لتسجيلات شخص من أهل البلاد الأصلية ثم يحاولون تقليد المتحدث والاقتداء به في اللفظ.

ثم أخذ الاهتمام باللغات الأجنبية بالانحدار في منتصف عقد الستينيات مع تقلص الاهتمام باكتشاف الفضاء ومعه الاهتمام بالتواصل مع العلماء الأجانب. وقد انتقدت الدراسات اللغوية بأنها شديدة التخصص مما يجعلها غير قابلة للتطبيق العملي. وعليه أسقط شرط اللغة الأجنبية من متطلبات الانتساب في العديد من الكليات والمدارس الثانوية. بل إن إحدى اللجان المكلفة من الرئيس وجدت، في عام 1980، أن 5% من طلاب المرحلة الثانوية قد سجلوا في مقررات اللغة الأجنبية في حين أن 4% فقط من التلاميذ المتخرجين من المدارس الثانوية قد درسوا لغة أجنبية مدة سنتين. كما أن خمس المدارس العامة في الولايات المتحدة تخلو برامجها من مقرر اللغة الأجنبية. أما المدارس التي تضم برامجها لغة أجنبية فاللغات التي تعرضها هي في الأغلب حسب التسلسل: الاسبانية والفرنسية والألمانية. ووجدت دراسة قامت بها جامعة ميتشيغان أن أكثر من 52% من الأمريكيين الذين جرى استفتاؤهم يطيب لهم دراسة لغة أجنبية في المستقبل، إنما 49% تقريباً ممن شملهم الاستفتاء يعارضون فرض اللغة الأجنبية في المرحلة الثانوية.

الجهود لإحياء تعليم اللغة

حاول دعاة تعليم اللغة الأجنبية التركيز على الجوانب الإنسانية في فرعهم وذلك لتطويق آثار عدم التحاق الطلاب، وأملاً باستعادة اهتمامهم. فقامت أقسام اللغة بتوسيع طيف المواد التي يعرضونها لتلبية حاجات الطلاب والتجاوب مع اهتماماتهم. وكان من المألوف أن يقترح المعلمون عند مناقشتهم الطرق لتحقيق ذلك دمج دراسة اللغة مع مواد أخرى وإدخال دراسة فنون اللغة مبكراً ومشاركة الطلاب في تطوير المنهاج. أما دمج مواد أخرى مع دراسة اللغة فيكون بتعريف الطلاب إلى مساهمات اللغة في كافة نواحي الموضوع. فيدرس طلاب اللغة الانكليزية مساهمة اللغات الأجنبية في تطوير الانكليزية الامريكية؛ ويدرس

طلاب الموسيقى أشعار الأغاني الشعبية الأجنبية كما يشارك طلاب الفنون في عملهم أولئك الذين يعيشون في بلدان أجنبية. بل إن أحدث ابتكار في مجال التكامل يتجلى بتدريس الموضوعات الأكاديمية بلغة أجنبية.

شهد عقد التسعينيات تحولاً من التشديد على قواعد اللغة والثقافة إلى مهارات التواصل والجوانب العملية من اللغة. ففي الماضي لم يكن متاحاً للطلاب إلا في مناسبات قليلة الحديث باللغة الجديدة في أوضاع تقتضي التواصل الحقيقي وكان الأمر يجري على عكس ذلك إذ يتم الحديث بلغة تمارين القواعد الجافة كنشاط مجرد، أما الآن فإن طريقة التواصل تشجع القيمة ذات الدور الفعّال في اللغة بما في ذلك اللغة الأجنبية الموجهة لأغراض مهنية وتعليم اللغة للمهاجرين واللغة لتلبية حاجات المرء.

تتضمن المنهجية التي تعتمد التواصل اللغة المتداولة؛ واستخدام اللغة في شرح بيئة المتعلم داخل البيت وخارجه؛ والتعلم المستقل؛ واستخدام وسائل الإعلام بطرق ولأغراض يحددها المتعلمون بأنفسهم. وهناك أنموذجان الآن لتدريس اللغة يتنافسان على الفوز بالسيطرة في هذا المجال في الولايات المتحدة: أنموذج الراصد وأنموذج التوجه نحو الكفاءة. فيفترض الأول أن امتلاك اللغة يبدأ مع استيعاب ما يسمع وأن السرعة تتحقق تلقائياً ووفق مراحل طبيعية. والثاني يركز على مستويات من الكفاءة متمايزة وعندها تتعزز مقدرة الطالب على أداء الوظيفة كما يتعزز المحتوى والدقة. ويتهم الدعاة إلى طريقة الراصد أولئك الذين يأخذون بطريقة الكفاءة بأنهم يبالغون أحياناً في الاهتمام بقواعد اللغة ودقتها، أما الباحثون الداعون إلى الكفاءة فإنهم بدورهم ينتقدون أصحاب طريقه الراصد لتغاضيهم الواضح عن افتقار الطلاب للدقة في استخدام اللغة. أما من ناحية الممارسة فإن معظم المعلمين ينزعون في أساليبهم إلى الانتقاء والاهتمام بردم الفجوات بين البرامج الابتدائية والثانوية وما بين الثانوية والتعليم العالي. كما تصطدم مهارات التواصل في المدرسة الثانوية بامتحانات التعيين المستندة إلى قواعد اللغة والمقررات الجامعية.

كان التعريف المبكر باللغات الأجنبية قد حاز على تأييد كل من له اهتمام بتطوير المهارات اللغوية. وجدير بالذكر أن الصغار ما بين سن الرابعة والعاشرة يتعلمون اللغات الأجنبية بسرعة. ذلك أن الأطفال يتصفون عادة بالمرونة وعدم التحرج والتلهف للتعرف إلى لغات مختلفة عن تلك التي ينطقون بها، كما أن التعرف المبكر إلى اللغات يعزز الوعي الثقافي بين الأطفال. ويمكن استخدام اللغات لاستكشاف خبرات نموذجية في ثقافات مختلفة (من فنون الطبخ وأسماء أصناف الطعام، وأغان من التراث الشعبي وألعاب شائعة في البلدان الأجنبية) ومن المبتكرات المقترحة للتحريض على تعلم اللغات مدارس الحضانة التي يشيع فيها استخدام لغتين، وقيام المعلمين الناطقين بلغتين بالزيارات المنزلية وتعليم الصغار على أيدي متدربين في سن طلاب المدارس وذلك أثناء اللعب، وتجهيز قاعات دراسة متنقلة لتعليم اللغات الأجنبية.

واليوم يتم تشجيع الطلاب على المساهمة في التخطيط لمقررات اللغة الجديدة. وكان هذا الاتجاه قد نشأ عن الحاجة لجعل فنون اللغة مناسبة لحاجات الطلاب. وفضلاً عن ذلك أنه صار مفهوماً الآن أن أفضل تعلم إنما يتحقق حين يشترك المتعلم بشكل هادف في تحديد ما ينبغي تعليمه وكيف يكون ذلك. وكان أحد المعلمين قد واجه مقاومة عند تدريس الانكليزية الأكاديمية لمجموعة من الناطقين بالاسبانية فرد على ذلك بأن أشغلهم بدراسة مقارنة بين أساليب استخدام كل من الانكليزية والاسبانية. وأخذ الطلاب بزيارة الصفوف التي تدرس اللغتين وكانوا يحضرون الدروس ويتابعون ويدونون ملاحظاتهم ويقومون بتحليل اللغة واستخدامها (بالصيغ والقواعد الرسمية وغير الرسمية) في مواقف مختلفة ـ في الإعلام ودوائر القانون، والطب وفي المكاتب وملاعب كرة القدم. وهذا أدى إلى ارتفاع نسبة التحصيل وازدياد المواقف الايجابية من تعلم اللغة.

ولكن هكذا ممارسات تتناقض مع الجهود المبذولة لاجتذاب الطلاب إلى تعلم لغة أجنبية ثانية بالتعرف إلى اللغة وثقافتها عن طريق الألعاب. فإذا احتمى الطلاب عن بذل المجهود الذهني الجاد اللازم لتعلم لغة ما فإن ذلك قد يحط من قيمة الموضوع ويؤدي إلى فشله في كسب احترام الطالب.

وبالرغم من أن تعلم اللغة سوف يتضمن على الأرجح تعلم أسس المحادثة بالإضافة إلى القراءة والكتابة، إلا أن تعليم اللغة الأجنبية قد يتبع التغيرات التي أحدثتها إسرائيل في سياسة تعليم اللغات. فكما سبقت الإشارة في الفصل الثامن فقد بني البرنامج الجديد لتعليم الانكليزية كلغة أجنبية الذي تعتمده إسرائيل على حالات حقيقية من الأحوال التي تحيط باللغة حيث يسأل المعلم «ماذا تريد أن تعمل؟» وليس «ماذا تريد أن تتعلم؟» فيختار الطلاب هدفهم من تعلم اللغة الأجنبية ويسعون إلى كسب المعرفة في أربعة مجالات التفاعل الاجتماعي، والوصول إلى المعلومات، وتقديم العروض، والتذوق الأدبي، وكل منها يستمد من المهارات اللغوية التقليدية والقواعد بالقدر الذي يحتاجه المتعلم لبلوغ هدفه[63].

يمكن للأشخاص المرجعيين إضفاء الحيوية على اللغات. وقد يحسن دعوة غير الناطقين بالانكليزية في المجتمع المحلي للمشاركة في النشاطات التعلمية في قاعة الدراسة. كما يحسن تشجيع مجتمعات الأعمال التي توظف أشخاصاً من الناطقين بلغتين ليقدموا خبراتهم أمام حضور دروس اللغة الأجنبية. كذلك يمكن الإفادة من الزيارات الميدانية ومناسبات السفر لتعريف الطلاب إلى اللغة في استخدامها وبث الحياة والحيوية في دراسة اللغة.

ومن الطرق المنهجية الجديدة المقارنة طريقة التلاقي Confluent المستمدة من الاتجاه الإنساني. وحسب هذه المنهجية يشارك الطلاب في نشاطات جماعية مصممة لإفساح المجال للتواصل الصريح بين عدد من الأشخاص. والطلاب في مثل هذه الصفوف يستقصون ويناقشون باللغة الأجنبية جوانب مختلفة من

شخصياتهم، بالإضافة إلى المعلومات الأقل اتصالاً بحياتهم الشخصية. وأكثر الطرائق الجديدة ابتكاراً هي «الايحائية» Suggestopedia التي تستخدم أساليب التنويم المغناطيسي والتعلم غير الواعي كالتعلم أثناء النوم.

ونصادف التفاؤل بازدياد تدريس اللغة الأجنبية في تلك التطورات الحديثة كإقرار اللغة الأجنبية شرطاً للتخرج كما للالتحاق بالجامعة، والبدء بتعليم اللغة الأجنبية في الصفين الخامس والسادس، واتساع الوعي عموماً بقيمة تعلم لغة أخرى تجارياً واجتماعياً.

على أن هناك، مع ذلك، تغيرات ملحوظة في تعلم اللغة في المدارس ويتجلى هذا في ازدياد نسبة الطلاب الذين يدرسون لغات أجنبية واقعياً (اليابانية، الصينية، الكورية وما شابه) بالمقارنة بالتغير في النسبة المئوية للطلاب الذين يدرسون اللغات القريبة من لغتهم (الفرنسية، الألمانية، الايطالية). وهذا مرده جزئياً إلى أن العروض الأسرع نمواً تعكس تغير التنوع في الولايات المتحدة وعدد الذين يتحدثون لغة أجنبية في بيوتهم. فمثلاً ازدادت نسبة المتحدثين بالاسبانية 50%، والصينية 98%، والتاغولوك 87%، والكورية 125%، والفيتنامية 150%، واليابانية 25%، بينما تراجعت نسبة المتحدثين بالايطالية إلى 20%، والألمانية 3.7%واليونانية 5.4%. ولقد شهد العام 2003 أعلى نسبة في عدد الملتحقين بالجامعة لتعلم اللغات الأجنبية على مدى السنين. كذلك ارتفعت نسبة المدارس الابتدائية التي تعلم لغة أجنبية فوصلت إلى 30% وفي الثانوية 90%. وبموجب قانون NCLB تعتبر اللغة الأجنبية في برنامج المراحل الدراسية قبل الجامعة برنامجاً أكاديمياً محورياً». كذلك فإن المخاوف حول شؤون الأمن القومي والعولمة أدت إلى الشعور بالحاجة لمزيد من الذين يتمتعون بطلاقة في التحدث بلغات أخرى غير الانكليزية، مما جعل الكونغرس يعلن عام 2004-2005» عام دراسة لغة أجنبية» والتوسع في برامج اللغات الأجنبية في كافة المدارس التي تتبنى نظام k-12.

تتجلى أهداف البرنامج في التشجيع على دراسة لغات متعددة والتوسع في تعلم التفاهم بين أصحاب الثقافات المختلفة وتطوير المفهوم القائل بأن على كل أمريكي أن يتمتع بالبراعة اللغوية في الانكليزية ولغة أخرى.

يعتبر التعليم ثنائي اللغة قضية هامة. ولذلك يجري إعادة النظر في النزاع ما بين التدريس بالانكليزية فقط وعكسها التعليم الأولي بلغة المرء المحلية. وهناك ولايات نصت تشريعاتها على التعليم بالانكليزية فقط مع التنازل عن شرط اللغة هذا بناء على طلب أهل الطالب. وهناك ولايات أخرى تأخذ ببرامج تقليدية ثنائية اللغة حيث يكون التدريس باللغة السائدة في بيت الطفل فيما يجري إعداده للانتقال إلى تلقي الدروس بالانكليزية. كذلك ثمة برامج تدرس الانكليزية، جزئياً أو كلياً، كلغة ثانية. وهناك المزيد من البرامج الثنائية اللغة يقوم بموجبها الطلاب الناطقون بالانكليزية والاسبانية، مثلاً بتعلم كل منهما لغة الآخر فيما هم يؤدون واجبات مشتركة، إدراكاً بأنه من الممكن استيعاب المفاهيم الأساسية باللغتين معاً.

تعتمد التغيرات الجارية في التعليم ثنائي اللغة على عوامل مثل:

- آباء مهاجرون يخشون أن يؤدي عزل أطفالهم عن تعلم الانكليزية كلغة ثانية إلى الحيلولة دون اندماجهم في مجتمع الولايات المتحدة والإفادة من الحراك الاجتماعي.
- اكتشاف الوقت اللازم لانتقال الطلاب إلى مرحلة الطلاقة في لغة ثانية. فالمهاجرون يحتاجون إلى فترة تتراوح ما بين 3.6 و7.4 سنة لاكتساب الطلاقة حتى ولو ولدوا في الولايات المتحدة لكنهم يعيشون في بيئة مغلقة لغوياً.
- الرغبة لدى الجيل الثاني من المهاجرين بتلقي وإعطاء المعلومات بالانكليزية.
- الاكتشاف بان ثنائية اللغة تعزز الوظائف المعرفية.
- المزايا الاقتصادية للمهارة باستعمال لغتين.

الفنون

اضطلعت الفنون البصرية وفنون الأداء دائماً بدور في التعليم الأمريكي؛ وإن كانت الأهداف مختلفة في الغالب ومتضاربة أحياناً. وقد زودنا القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين بآراء متعددة في تعليم الفنون، كانت لها الهيمنة على هذا الحقل طوال ما يزيد عن قرن من الزمن، وإلحاق الضرر به أحياناً. وفي عقدي الثلاثينيات والأربعينيات من القرن التاسع عشر روج هوراس مان وحركة المدرسة العامة لفائدة الفنون في التعليم العام، مع العناية بالرسم لتجميل الخط والمهارات اليدوية[65]. وفضلاً عن ذلك، أخذت الدراسات بعد الحرب الأهلية توفر التعليم المهني في الرسم والتصوير بينما اتجهت العناية في المعاهد والكليات إلى دراسة تاريخ الفن[66]. وفي القرن الثامن عشر قدم آموس برونسون آلكوت واليزابيت بيبودي، وكلاهما من أنصار النزعة المتعالية الأساس العقلاني للجمال الفني بالتشديد على ما في الفن من إمكانات الإبداع والجمال[67]. وفي مطلع القرن العشرين أيد جون ديوي الإنتاج الفني باعتباره إنتاجاً ذا دلالة حقيقية لدى الأطفال، ثم شهد عقد الثلاثينيات من القرن العشرين الفنون تغدو جزءاً متمماً «للتعبير الذاتي المبدع[68]» ومن المؤكد أن هذه الأهداف المتعددة ما تزال قائمة حتى اليوم.

بيد أن الفنون أخذت، خلال النصف الثاني من القرن العشرين تتمتع بالتأييد للدور الذي تضطلع به في التطور الفكري، أو ما يطلق عليه ايليوت ايزنر «نمو العقل[69]». والحق أن القدر الكبير من هذا التفكير الجديد يستند إلى أعمال ارنست كاسيرير وسوزان لانجر ونيلسون غودمان، ولاحقاً هوارد غاردنر الذي طرح الفكرة القائلة بأن المعنى يتحقق عبر مجموعة مختلفة من المنظومات الرمزية، بما فيها الكتابة والرياضيات والفنون التي تقوم على أساس معرفي[70]. وهذا الاتجاه في البحث أدى إلى المشرع صفر Project Zero لجامعة هارفارد، وهو مركز بحوث هام يعني بالفنون والتعلم. وقد أدى اكتساب الفنون للشرعية الفكرية إلى خروج التربية الفنية من مجال التزيين والزخرفة إلى وضع الضرورة.

إن الفكرة القائلة بأن الفنون جديرة بالعناية والاهتمام في كافة المدارس هي الأساس الذي تقوم عليه المعايير الوطنية لتعليم الفنون، والتي ترى في تعليم الفنون جزءاً لا يتجزأ من اكتمال تعليم كل شخص. ولذلك تشدد هذه المعايير على البرامج الحسنة التطوير والطويلة الأمد، وليس مجرد الاطلاع على الأعمال الفنية. وكل فن يشكل معياراً يركز على ثلاث مجالات من المقدرة: الإبداع والأداء، والإدراك والتحليل، وفهم السياقات الثقافية والتاريخية[71]. على أن نقاد المعايير، وإن كانوا يمتدحون التزامها بتأييد ودعم تعليم الفنون في المدارس، فإنهم يشككون أحياناً بصرامتها.

أما قضية ما إذا كانت الفنون من الموضوعات الأكاديمية أو أنها تنتمي إلى الإبداع فتتجلى في مقاربتين مختلفتين تعيدان الحيوية إلى منهاج الفن الأمريكي. فمن جهة يأخذ مركز غيتي في لوس انجليس بمنهاج قائم على اعتبار الفنون أحد فروع المعرفة الأكاديمية حيث يجري تناول الفنون باعتبارها أولاً مجالاً معرفياً عبر تدريس تاريخ الفن، والنقد الفني وعلم الجمال بالإضافة إلى الإنتاج الفني، أي الهدف معرفة ماهية الفن، وليس مجرد «تنفيذ» أعمال فنية. وبوساطة هذه «العدسات التوجيهية» يصبح الطلاب ضليعين في أساليب الفن وتقنياته قبل قيامهم بإنتاج أعمالهم. فطلاب الصف السادس مثلاً قد يدرسون أعمال ماتيس ثم يعمدون إلى الرسم بأسلوبه[72]. وعلى النقيض من ذلك، فإن العديد من مراكز الفنون، ومنها مركز لينكولن بنيويورك، تنحو إلى مزيد من التجريب وتركز أولاً على التنمية الفنية وتشجع الطلاب على التعبير الإبداعي إبان انشغالهم بأعمال الأداء والابتكار. وقد اتخذ ستيفن زيميلمان وهارفي دانييلز وآرثر هايد، رأياً وسطاً، «وحددوا عدداً من مؤشرات الجودة لما يطلقون عليه أفضل تدريب في الفنون». وهذا يتضمن توفير العديد من الفرص للطلاب لتعلم ممارسة مختلف الفنون التي يحتوي عليها المنهاج فضلاً عن الانشغال بها باعتبارها إحدى فروع المعرفة الأكاديمية، وتطوير قدراتهم في الفن الأثير لديهم، والتفكير في

الفن بطريقة نقدية وتعلم طيف واسع من أشكال الفنون، بما فيها المسرح والموسيقى والرقص، والاتصال بالفنانين في أماكن أقامتهم وحضور الحفلات والاستعراضات التي يؤديها المحترفون[73].

وهناك حالياً اتجاه آخر في مجال تعليم الفنون يركز على الفنون والتعلم. ففي عام 1994 أبرزت إحدى الدراسات أهمية تعليم الفنون في المدارس، وخاصة «الفنون والطرق الميسرة لبلوغ المعنى؛ والفنون كطرق لتشجيع الطالب على الإنجاز والمشاركة والمثابرة في المدرسة»، «الفنون كطرق لتقديم أصوات أصلية متعددة الثقافات وتأكيد التراث الثقافي للطالب وتعزيز التفاهم بين الثقافات المختلفة[74]». ومؤخراً دعم تقرير بعنوان أبطال التغيير Champions of Change صدر عن لجنة «الشراكة في تعليم الفنون» «ولجنة الرئيس حول الفنون والإنسانيات» قيمة تعليم الفنون، وخاصة الموسيقى والمسرح، في بيئات مختلفة، بما فيها المدارس المدينية[75].(وتعرض كارولين إل. بياتزا مجموعة من الطرائق للتوسع في تعليم المعارف المتعددة التي تصفها بأنها «خليط مركب من قنوات الاتصال والرموز والأشكال والمعاني الكامنة في اللغة الشفهية والمكتوبة (اللفظية وغير اللفظية) فضلاً عن الفنون ـ من الفنون البصرية، والموسيقى، والرقص، والمسرح والأشرطة المصورة (بما فيها التلفيزيون والفيديو والتكنولوجيا[76]). وفي حين ما يزال الأمر يحتاج لبحث إضافي في الفنون والتعلم، صدرت دراسة عن جامعة هارفارد تشير إلى الدور الايجابي الذي تضطلع به الدراما في زيادة مهارات الطلاب اللفظية[77].

ونظراً للمشاريع المتضاربة في تعليم الفنون يواجه المربون خطر أن يؤدي تعليم الفن كفرع معرفي عقلاني إلى إضعاف أهميته العاطفية والدافعية أو أن يؤدي التركيز على الجوانب العاطفية وحدها إلى إضعاف أثره المعرفي المحتمل. وهكذا فإن الجهود المبذولة لتجديد تعليم الفنون يجب أن توازن كافة الجوانب الايجابية التي توفرها الخبرات المتعددة في التربية الفنية للأطفال واليافعين.

ملاحظات ختامية

تتأثر أغلب الموضوعات بذات القوى الاجتماعية والسياسة والتكنولوجيا. ولذلك ليس من قبيل المفاجأة الكبيرة أن نرى معظم هذه القوى تتحرك بالاتجاه ذاته. فلقد مررنا لتونا بفترة من التجديد العظيم في المنهاج الأكاديمي. وكان صناع السياسة قد طالبوا أن ينجز مزيد من الطلاب مزيداً من العمل في الموضوعات الأكاديمية، وخاصة الرياضيات والعلوم، والكتابة والإنسانيات. وقد رافق هذا التجديد ثلاث مشكلات: (1) أزمة في الغاية، (2) عناية باهتمام الطالب، (3) رغبة في مسار مفتوح لبلوغ المعرفة.

ثمة انبعاث في كافة الموضوعات الأكاديمية لإيجاد أهداف واضحة ومحتوى جوهري وهذا النشاط في بعضه استجابة للعديد من البرامج التي يعوزها التماسك المنطقي والتي كانت قد تشكلت في فترة كان التفرد فيها أمراً يحمل على الاعتزاز. وحتى الآن لا يوجد اتفاق نهائي حول الغايات المركزية في أي حقل. فالبيانات بشأن سياسة المنهاج في أي من المجالات تعكس تعدد المصالح والكفاءة الوظيفية والتطور الفكري والقيم التقليدية، والملاءمة الاجتماعية، وتحقيق الذات، وهناك افتقار إلى الاتفاق حول جوهر المحتوى واختلاف شديد بين أولئك الذين يحبذون الأخذ بالمنهاج التقليدي باعتباره معياراً للتميز والتفوق وأولئك الذين يريدون للمحتوى الأكاديمي أن يعكس المفاهيم الجديدة في حقول المعرفة. بل حتى أولئك الذين يحاولون طرح معايير وطنية، والاختصاصيين الجامعيين الجدد في الإعداد الجامعي يعربون عن توقعات غير متسقة، وتعنى بالمحافظة على التسوية السياسية (شيء ما لكل فرد) أكثر من الاهتمام بالفلسفة التعليمية. كما أن وجود المواد المنفصلة يشكل عائقاً أمام الدراسات المتعددة الاختصاصات.

وعلى المشهد العالمي، تواجه مشكلة عولمة منهاج التعليم الأساسي وفروع المعرفة الأكاديمية عبر المسؤولية النظامية والكفاءة خطر تدمير القيم الأصلية والممارسات التعليمية. وبالمقابل ثمة ضرورة لتجاوز انفصال مجالات المعرفة

والهويات الوطنية الضيقة معاً خدمة للمصالح الإنسانية العالمية وبقاء البيئة. وكما أشار كينيث تاي ما تزال المدارس في الولايات المتحدة تعتبر قوة رئيسة في بناء الولاءات الوطنية عوضاً عن زيادة المعرفة وفهم المشكلات والثقافات العالمية[78].

والحاجة ماسة لمنطق جديد لإعادة تعيين الأهداف في الموضوعات الأكاديمية. ولسوف يكون من الأفضل العمل ببرامج منهاج منفردة تعكس فلسفات محددة ـ كما في بعض المدارس الجاذبة المتميزة والمدارس الاختصاصية والمدارس الخاصة ـ من إنشاء برامج ذات أغراض متناقضة ما لم تكن المدارس مهيئة لجعل الصراعات محوراً للحديث.

يعكس اهتمام الطالب وانفتاحه حقيقة أن أغلبية الموضوعات الأكاديمية إنما تدرس بطريقة عقيمة ـ تقوم أساساً على معلومات مستقاة من الكتاب المدرسي وتشدد شأن الكتاب المدرسي على المصطلح والتعريفات. كذلك نجد قلة وحسب من الطلاب تتاح لهم الفرصة إلى متابعة الموضوعات بطريقة مبدعة، بما ينطوي ذلك على طرح أسئلة جديدة، والتفكير بطريقة نقدية خلاقة.

تكشف الدراسات في حقول مثل العلوم اغتراب الكثير من الطلاب عن المعرفة. وقد تبين أن أقل من 50% من الطلاب الذين أتموا المرحلة الثانوية يعربون عن اهتمامهم بمتابعة الدراسة في مجال العلوم وليس ثمة سوى بعض الأدلة على أن دراسة العلوم في المدرسة تهيئهم للدراسة الجامعية أو للحياة. أما الذين يبدون اهتماماً بميدان العلوم فنسبتهم أقل من 10% من طلاب المرحلة الثانوية. وإذا نص الأمر على بذل مزيد من العمل في الموضوعات «الصعبة»، مثل العلوم، فالنتيجة عندئذٍ مزيد من المنهاج الضعيف ذاته، ويرجح أن يزداد الاغتراب عن المعرفة.

وهناك تحد جاد أمام تصميم المنهاج يتجلى بتمكين أعداد كبيرة من الطلاب (خاصة أولئك الذين ينتمون إلى طبقات لم يتوفر لها نصيب من التعليم الأكاديمي) من النجاح في موضوعات لم تكن متاحة إلا إلى فئة من النخبة. ومن

الجلي أن تعيين الموضوعات من حيث الأساليب التي ينظر بها الخبراء إلى موضوعاتهم ليس كافياً. كذلك لا يفي بالغرض عرض موضوع معين كوسيلة للارتقاء على السلم الأكاديمي. فالطلاب يتوقعون تطبيق ما تعلموه في معالجة قضايا راهنة وتلبية حاجاتهم الشخصية. ومما يشجع أن نلاحظ في الكثير من الاتجاهات الجديدة للمنهاج الأكاديمي فرصاً تتيح للطلاب تعلماً فعالاً في الاستكشاف كما في استخلاص النتائج وحل المشكلات والتعاون في التعلم والإبداع. وإنه لاتجاه هام طرح منظور يقوم على تعدد الثقافات عوضاً عن هيمنة ثقافة واحدة.

يحاول واضعو المنهاج في كافة الحقول تمكين طلابهم من ابتكار موضوع دراسي خاص بهم واستخلاص المعنى. وهذا الجهد يضع صناع المنهاج في المقدمة من الاختصاصيين الأكاديميين في إعادة تعريف المادة العلمية وتكاملها. وما علاقة التعليم المهني بالتحصيل الأكاديمي في الرياضيات والعلوم إلا مثال على ما تقدم. وجلي أنه ينبغي الانتباه إلى العلاقة بين المناهج الأكاديمية المثالية كما عرضها صناع السياسة على المستوى الوطني والولاية، وتصورات المعلمين حول ما يعلمونه، وتصورات الطلاب حول ما يتعلمونه.

أسئلة

1- تعكس الاتجاهات الأكاديمية أحياناً مستقبلاً منشوداً؛ وهناك آخرون يحذرون من ممارسات ينبغي الانقطاع عنها. حدد بعض الاتجاهات التي تعتقد أنها تساهم في بلوغ مستقبل منشود واتجاهات أخرى تعتقد أنها تنطوي على خطر.

2- حاول أن ترسم اتجاهاً يرجح أن يكون عليه حقل معين في المستقبل عن طريق (آ) تعيين أو تحليل العوامل السياسية والاقتصادية أو سواها من العوامل الاجتماعية التي تنطوي على إمكان صياغة منهاج (ب) بيان كيف يمكن لهذه القوة التأثير على المنهاج في هذا الحقل.

3- لم يسبق أن كانت المادة الدراسية موضع نظر كفاية في حد ذاتها فتعلم موضوع ما يبرر دائماً بفائدته لغرض اجتماعي ما. فأي غرض اجتماعي أو مصلحة خدمها اختصاصك الأكاديمي؟

4- يُزعم أحياناً أن المعلمين يعرضون مقررات دراسية متنوعة مثل علم التكنولوجيا، وعلم الجراحة، والعلم والتلوث، وعلم الرعاية الصحية، وعلم الموسيقى بحيث يمكن العناية باهتمامات الطلاب وتلبية الحاجات المحلية. فما هي الموضوعات العلمية التي تدخل في هذه المقررات.

5- هل تناصر الرأي القائل باعتبار المادة تعبيراً فردياً وأداة للتغيير الاجتماعي أم قدراً من المعرفة الضرورية للمشاركة في بيئة أكاديمية؟ ولماذا؟

بحوث استراتيجية مقترحة

الموازنة بين الهوية القومية والمواطنة العالمية

اختر إطاراً معيارياً لموضوع وبيّن بالتحليل كيف يستجيب هذا لمعضلة توجيه الطلاب في ثقافة وطنية وقيمها مقابل الدعوة إلى دراسة الهويات العالمية الجمعية والتسامح مع القيم العالمية.

نسبة التجارب المبكرة في القراءة إلى الإنجازات في الأدب

يمكن تبيان دلائل المكونات الأساسية لتعلم القراءة بدراسة السير الذاتية والسير لأشخاص يعود تاريخهم إلى عهد بعيد (جون ستيوارت ميل) والوقت الحاضر (سي. نسباوم) وهما أرفع مستويات المقدرة الأدبية. فما هي التأثيرات الرئيسة في تعلمهم القراءة؟ وأي آراء في القراءة والكتابة صاغت دراستهم؟

المقارنة بين منهاجي اللغة الأجنبية واللغة الثانية

تدرس اللغات الأجنبية عادة خارج البيئة الأجنبية، في حين أن تعلم اللغة الثانية يجري في نطاق بيئة اللغة الجديدة. قارن بين الكتب المقررة أو أية مواد

أخرى موضوعة لتعليم لغة أجنبية والمواد التدريسية المخصصة لتعلم لغة ثانية. وبعد أن تجري التحليل المقارن اعرض الأسباب التي تجعل المناهج الدراسية تختلف عن بعضها.

تعيين التأثيرات المختلفة لتطبيق البناء الاجتماعي في الرياضيات والعلوم

إن مناهج تعليم الرياضيات والعلوم الجديدة تبرز المشكلات المفتوحة ـ وكثير منها أوضاع تظهر في المحيط خارج المدرسة وتدعو إلى التعاون بين الأقران في الدراسة والنقاش الفكري العميق. فهل يتغلب المذهب الجديد على ضعف انجاز الجماعات المختلفة؟ وكيف تكون استجابة الطلاب وهم يمثلون طبقة اجتماعية مختلفة أو نوع، أو جماعة اثنية مغايرة للمنهاج الجديد؟ وماذا يمكن ان يكون السبب في هذا الاختلاف؟

المراجع الهامشية

1.Nathalie J. Gehrke, Michael S. Knapp, and Kenneth Sirotnik, "In Search of the School Curriculum," in Review of Research in Education (Washington, DC: American Educational Research Association, 1992), 51-111.

2.Patricia F. Campbell and James T. Fry, "New Goals for School Mathematics," in Content of the Curriculum, Ronald Brandt, ed. (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1989).

3.Stephen Pape et al., "Realizing Reform in School Mathematics," Theory into Practice 40, no. 2 (spring 2001).

4.National Council of Teachers of Mathematics, An Agenda for Action: Recommendations for School Mathematics of the 1980s (Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 1983).

5.National Council of Teachers of Mathematics, Principles and Standards of School Mathematics (Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 2000).

6.They're Counting on Us! Mathematical Power for Our Children's Future (Santa Barbara, CA: Coalition for Mathematics, 1993).

7. Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics (Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 1989).

8. Moving Beyond Myths: Revitalizing Undergraduate Mathematics (Washington, DC: National Academy Press, 1991).

9.A Measuring Up: Prototypes for Mathematics Assessment (Washington, DC: National Academy Press, 1992).

10. "Diversity, Equity, and Mathematical Thinking," Mathematical Thinking and Learning 4, nos. 2 and 3 (2002).

11.Norris C. Harms and R. E. Yager, What Research Says to the Science Teacher (Washington, DC: National Science Teachers Association, 198 I).

12.R. E. Stake and J. Easley, Case Studies in Science Education (Urbana: University of Illinois, 1978).

13.I. R. Weiss, Report to the 1977 National Survey of Science, Mathematics, and Social Studies Education (Research Triangle Park. NC: Center for Educational Research and Evaluation, 1978).

14.Michael Neuschatz and Maude Covalt, Physics in the High School (New York: American Institute of Physics, 1989).

15.Robert Rothmer, "NSF Urged to Boost K- 12 Effort," The Scientist 10, no. 5 (1987): 7.

16. J. Myron Atkin, "The Improvement of Science Teaching," Daedalus 112, no. 2 (Spring 1983): 167- 187.

17. Science for All Americans: Project 2061. Report on Literacy Goals in Science. Mathematics and Technology (Washington, DC: American Association for the Advancement of Science, 1989).

18.B. Aldridge, "Project on Scope, Sequence and Coordination: A New Synthesis for Improving Science Education," Journal of Science Education and Technology 17 (1992): 13-22.

19.Benchmarks for Science Literacy (Washington, DC: American Association for the Advancement of Science, 1994).

20.Andrew Ahlgren and F. James Rutherford, "Where Is Project 2061 Today?" Educational Leadership 50, no. 88 (May 1992): 19-22.

21.Mary A. Steinhardt, "Physical Education" in Handbook of Research on Curriculum, Philip W. Jackson, ed. (New York: Macmillan, 1992),964-1001.

22.Bonnie Bernard et al., "Knowing What to Do and Not to Do Reinvigorates Drug Education," Curriculum Update (Feb. 1987): 1-2.

23. Unfinished Business: A Siecus Assessment of State Sexuality Education Programs (New York: Siecus Publications, 1994).

24.National Health Education Standards (Washington, De: Centers for Disease Control and Prevention, 2001).

25.Jenny Smith, Education and Public Health: Natural Partners for Life (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2003).

26. Arthur N. Applebee, Tradition and Reform in the Teaching of English: A History (Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1974). The authors are indebted to this work for the section on English.

27.William J. Reese, The Origins of the American High School (New Haven, CT: Yale University Press, 1995),29.

28.Applebee, Tradition and Reform, 13.

29.Ibid., 13-43.

30.Jeanne Marcum Gerlach and Virginia R. Monseau, eds., Missing Chapters: Ten Pioneering Women in NCTE and English Education (Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1991).

31.Applebee, Tradition and Reform, 79-137.

32.Ibid., 138-183.

33.Daniel N. Fader and Morton H. Shaevitz, Hooked on Books (New York: Berkley, 1966).

34.John Dixon, Growth through English (Reading, PA: National Association for the Teaching of English, 1967).

35.Applebee, Tradition and Reform, 229-330.

36.George Hillocks, Jr., ed., The English Curriculum under Fire: What Are the Real Basics? (Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1982).

37.International Reading Association and National Council of Teachers of English, Standards for the English Language Arts (Urbana, IL: National Council of Teachers of English. 1996).

38.Ibid., 25.

39.Louise Rosenblatt, The Reader, the Text. the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978).

40.Violet J. Harris, "Literature-Based Approaches to Reading Instruction," in Review of Research in Education 19, Linda Darling-Hammond, ed. (Washington, De: American Educational Research Association, 1993),269-297.

41.Jim Burke, The English Teacher's Companion: A Complete Guide to Classroom, Curriculum and the Profession, 2nd ed. (Portsmouth, NH: Heinemann, 2003).

42.Richard Lloyd-Jones, ed., The English Coalition Conference: Democracy through Language (Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1989).

43.Joseph O'Beirne Milner and Lucy Floyd Morcock Milner, Bridging English, 3rd ed. (Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall, 2003), 295-296.

44.For insightful discussions of these issues, see English Journal, "Special Issue: Teaching Writing in the TwentyFirst Century," 90, no. 1 (Sept. 2000): 29-126.

45.Reading At Risk-A Survey of Literary Reading in America (Washington, De: National Endowment for the Arts, 2004).

46.National Reading Panel, Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading, Report of the Subgroup (Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development, 2000).

47.Gearld Cole, Reading the Naked Truth: Lileracy, Legislation and Lies (Portsmouth, NH: Heinemann, 2003).

48.Sheila Valencia and Karen K. Wixson, "Inside English/Language Arts Standards. What's in a Grade? Reading Research Quarterly 36 (April/ May/June 2001): 202-207.

49.Paula M. Evans, "Teaching History in Libertyville." Daedalus 112. no. 3 (spring 1983): 199-229.

50.Frances Fitzgerald, "Prizewinning Author Charges History Textbooks' President Distorted Picture," ASCD News Exchange 21, no. 4 (summer 1979): 1, 7.

51. Ibid., 7.

52. Building a History Curriculum: Guidelines for Teaching History in Schools (Washington, DC: Educational Excellence Network, 1988).

53.David Sobol, "Revising the New York State Social Studies Curriculum," Teachers College Record 95, no. 2 (winter 1993): 258-273.

54.D. Ravitch and A. Schlesinger, "Statement of the Committee of Scholars in Defense of History," Perspectives 28 (1990): 7-15.

55. "U.S. History in Grades 5-12," Los Angeles, CA: National Center for History in the Schools, 1995.

56. Jim Charkins, "Economics: Not Just for High School Anymore," Social Studies Review 46, no. 1 (winter 2003): 57.

57. Charles Beard, The Nature of the Social Sciences (New York: Scribner, 1938), 179.

58.Howard D. Mehlinger, "The Reform of Social Studies and the Role of the National Commission for the Social Studies," The History Teacher 21, no. 1 (Feb. 1988): 195-207.

59.Janet Alleman and Jere Brophy, "Comparing Transportation Units Published in 1921 and 2002-What Have We Learned?" Journal of Curriculum and Instruction 19, no. 1 (fall 2003): 5-27.

60. Jere Brophy, "The De Facto National Curriculum in United States Elementary Social Studies: Critique of a Representative Sample," Journal of Curriculum Studies 24, no. 5 (1992): 401-477.

61. Alan Haskvitz, "A Middle School Program That Can Change Society," Phi Delta Kappan 70, no. 2 (Oct. 1988): 175-178.

62. Curriculum Standards for Social Studies (Silver Spring, MD: National Council for the Social Studies, 2004).

63. "Seeing the 'New' in Light of the 'Old': Evolving Interpretations of a New English Curriculum," Journal of Curriculum Studies 36, no. 3 (May 2004): 321-339.

64.Language Spoken at Home and Ability to Speak English for United States, Regions, and States (Washington, DC: Population Division, Statistical Information Office, Census Bureau, 1990).

65. Frederick M. Logan, Growth of Art in American Schools (New York: Harper and Brothers, 1955): 16--24.

66. Ibid., 43-65.

67. Arthur D. Efland, A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts (New York: Teachers College Press, 1990), 115-121.

68. Ibid., 170 and 210.

69. Elliot W. Eisner, The Arts and the Creation of the Mind (New Haven, CT: Yale University Press, 2002), xi.

70. Howard Gardner, Art, Mind, and Brain: A Cognitive Approach to Creativity (New York: Basic Books, 1982), 1-79.

71. John O'Neil, "Looking at Art Through New Eyes: Visual Arts Program Pushed to Reaching New Goals, New Students," Curriculum Update 32, no. 1 (Jan. 1994): 1-8.

72. Stephen Mark Dobbs, Learning in and through Art: A Guide to Discipline-Based Art Education (Los Angeles: Getty Education Institute for the Arts, 1998).

73. Stephen Zemelman, Harvey Daniels, and Arthur Hyde. Best Practice: New Standards for Teaching and Learning in America's Schools, 2nd ed. (Portsmouth, NH: Heinemann, 1998), 163-168.

74. Jaye T. Darby and James S. Catterall, "The Fourth R: The Arts and Learning," Teachers College Record 96, no. 2 (winter 1994): 299-327.

75. Edward B. Fiske, ed., Champiolls of Change: The Impact of the Arts on Learning (Washington, DC: Arts Education Partnership and President's Committee on the Arts and the Humanities, 1999).

76. Carolyn L. Piazza, Multiple Forms of Literacy: Teaching Literacy and the Arts (Upper Saddle River, NJ: Merrill, 1999): 2-3.

77. Ann Podlozny, "Strengthening Verbal Skills through the Use of Classroom Drama: A Clear Link," The Journal of Aesthetic Education 34, nos. 3-4 (fall/winter 2002): 239-275.

78. Kenneth A. Tye, "Global Education as a World-Wide Movement," Phi Delta Kappan 85, no. 2 (Oct. 2003): 165-168.

مراجع مختارة للقراءة

الرياضيات

Principles and Standardsfor Teaching Mathematics. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 2000.

STEEN, LYNN ARTHUR, ED. Heeding the Call for Change: Suggestions for Curriculum Action. Washington, DC: Mathematical Association of America, 1992.

العلوم

CROSS, ROGER, ED. A Vision for Science Education: Responding to the Work of Peter Fensham. New York: Routledge Falmer, 2002.

CSERMELY, PETER. Communication in the Life Sciences for Students. URL: ttp://www.kutdiak.hu. 2004.

HURD, PAUL D. "New Minds for a New Age: Prologue to Modernizing the Science Curriculum." Science Education 78, no. 1 (1944): 103-116.

Science for All Americans: Project 2061 Report on Literacy Goals in Science, Mathematics and Technology. Washington, DC: American Association for the Advancement of Science, 1989.

التربية البدنية والصحية

O'NEIL, JOHN. "Physical Education: Promoting Lifelong Fitness for All Students." Curriculum Update 30, no. 10 (Dec. 1992): 3.

SMITH, JENNY. Education and Public Health-Natural Partners in Learning for Life. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.

اللغة الانكليزية

APPLEBEE, ARTHUR N. Tradition and Reform in the Teaching of English: A History. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1974.

BURKE, JIM. The English Teacher's Companion: A Complete Guide to Classroom, Curriculum, and the Profession, 2nd ed. Portsmouth, NH: Heinemann, 2003.

English Journal. "Special Issue: Teaching Writing in the Twenty-First Century," 90, no.1 (Sept. 2000): 29-126.

ROSENBLATT, LOUISE. The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978.

التاريخ والدراسات الاجتماعية

EVANS, RONALD W. The Social Studies Wars: What Should We Teach the Children? New York: Teachers College Press, 2004.

SEIXAS, PETER. "Parallel Crises: History and the Social Studies Curriculum in the USA," Journal of Curriculum Studies 25, no. 3 (1993): 235-250.

الفنون والموسيقى

CORNETT, CLAUDIA E. The Arts as Meaning Makers: Integrating Literature and the Arts throughout the Curriculum. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall, 1998. GOLDBERG, MERRYL. Arts and Learning, 2nd ed. New York: Longmans, 2001. Music Educators National Conference. The Vision for Arts Education in the 21st Century. Reston, VA: Music Educators National Conference, 1994.

REIMER, BENNET, AND RALPH A. SMITH, EDS. The Arts, Education, and Aesthetic Knowing, 91st Yearbook, Part II. Chicago: National Society for the Study of Education (NSSE), 1992.

القسم الخامس

تحقيق المنهاج: مراجعة وآفاق

قد يكون الوقت حان للدعوة إلى تجديد التفكير في المنهاج وطرح مزيد من الإمكانات، ولربما أفادنا عمل جيل أسبق من رواد المنهاج في فهم الأصول والمنطلقات التي تؤثر في تطبيقنا للمنهاج. كذلك فإن دراسة هذا الحقل قد تساعد المرء على ملاحظة ما ينقص بواكير العمل وربما يحتاج الآن إلى تصويب ما تقدم منه. أو بالعكس، ماذا يعود إلى الماضي وما يزال صالحاً لمنهاج اليوم؟

فما هو الراهن في تصور المنهاج؟ وإلى أين يمضي البحث في المنهاج؟ ومن هم الباحثون في المنهاج ـ الخبراء التقنيون الذين يضفون المصداقية على برامج معينة يرغب بها السياسيون، والمعلمون الذين يجدون أساليب أفضل لتحفيز طلابهم، أو أصحاب النظريات الثقافية والناشطين الذين يسعون إلى حملنا على النظر إلى عالمنا بطرق جديدة؟ وماذا يقولون أنهم يفعلون في المنهاج؟ وماذا يقال فيهم؟

إذا مهدت لقراءة هذين الفصلين التاليين باستعادة معرفتك بتطوير المنهاج في الماضي وبالأشخاص البارزين الذين يحركون المنهاج في اتجاهات جديدة اليوم، فإن قراءتك لهذين الفصلين سوف تحقق الغرض منها بصورة أكبر.

الفصل الثالث عشر

المنظور التاريخي لصنع المنهاج

ثمة سببان على الأقل للعناية بتاريخ المنهاج فكراً وفعلاً؛ أولاً، من الحري بمراجعة الماضي أن تفيدنا في تعيين المشكلات التي ناضل أشخاص مخلصون في سبيل التغلب عليها وما يزالون.

ومن المسَّلم به أنه ما يزال علينا أن نقرر إن كانت هذه المشكلات ما تزال غير محلولة، وبالتالي يجب التخلي عنها باعتبار أنها من مجالات البحث العقيمة أو إن كان استمرارها ذاته يجعلها جديرة باهتمامنا. فمثلاً قضية تكامل المنهاج أو ترابطه (الصلة بين أفكار مواد دراسية مختلفة) والتي تتصف بأنها ملحة جداً اليوم، كانت قضية محورية عام 1895. ففي ذلك الحين كان بعضهم ينظرون إلى الترابط نظرة ريبة ويعتبرونه تهديداً لحرمة التقسيمات الأساسية للمواد الدراسية. وهناك آخرون رأوا فيه حلاً لمشكلة البرنامج المزدحم بالدراسات ووجدوا أنه ينطوي على قيمة من حيث إعانة عقل الطفل غير المدرب على الربط بين عدد كبير من الموضوعات.

في بداية القرن الجديد، كما في عام 1895، لم يسأل بعضهم كثيراً عن تكامل المواد الدراسية بل عن السبيل إلى تحقيق ذلك. فهل يجدر بنا جمع المواد حول المشكلات، مستخدمين الحقائق من فرع معين من فروع المعرفة لتوضيح فرع آخر، أم ينبغي أن ندخل ضمن مقرر شامل التعميمات الهامة المستقاة من حقول عديدة؟

والسبب الثاني لدراسة المنهاج فكراً وممارسة امتلاك فهم أوضح للعمليات التي يتألف منها صنع المنهاج بتفحص عمل الدعاة البارزين في الحقل. فبتفحص ما كان المنهاج يعني لأولئك الذين تولوا تطوير الحقل في القرن العشرين،

نستطيع أن نتبين بمزيد من الوضوح ما يعنيه المنهاج اليوم. فمثلاً قليلة هي القضايا التي تعتبر أكثر أهمية لدى المنظرين الحاليين من صوغ تصور مناسب للمنهاج. فأصحاب النظريات يعتقدون أنه ربما كان في توضيح النظريات ما يسهم في تحسين المنهاج وأن هذا سوف يزيد من فهمنا للظواهر المنهاجية. وتشتمل بعض مفاهيم المنهاج على ما يلي:

1- مجموعة من التوجيهات لتطوير منتجات وكتب ومواد المنهاج.

2- برنامج للنشاطات؛ قائمة لعروض المقرر الدراسي والوحدات والموضوعات والمحتوى.

3- توجيه المدرسة لكل تعلم.

4- العملية التي يقرر بها المرء ما سيقوم بتعليمه.

5- دراسة العمليات المستخدمة في صنع المنهاج.

6- ما الذي يتعلمه المتعلمون فعلاً في المدرسة.

7- ما يرسمه المرء من خطط لتعلم الطلاب.

8- مخطط للتعلم.

9- تنفيذ المعلمين والطلاب لبنية المعاني.

10- حوار حول أثر المنهاج في صوغ هوية الطالب.

في عام 1890 لم يكن ثمة وجود للإعداد المهني لصنع المنهاج ولم يكن ثمة خبراء في المنهاج في الولايات المتحدة. ومع ذلك فقد قام في أقل من 50 عاماً من ذلك التاريخ ميدان معترف به في هذا الاختصاص. وهناك طريقان لتوضيح تطور هذا الحقل وتوضيح قيمة التخصص في الوقت ذاته باستعراض عمل أولئك الذين يدرسون تاريخ المنهاج الامريكي والنظر في قضايا المنهاج والإجابات التي يأتي بها أولئك الذين لهم أقوى العلاقات بأصول هذا الحقل.

مؤرخو المنهاج

قبل أعوام كان بوسع آرنو بيلاك الإشارة إلى الطابع غير التاريخي لحقل المنهاج باعتباره تجاهلاً للماضي[1]. وقد بدا الأمر وكأنما أراد الاختصاصيون في المنهاج الهرب من الماضي والتركيز على ابتكار ما هو أفضل فقط. طبعاً كان هناك منذ زمن بعيد مؤرخون عرضوا رواياتهم عن تاريخ التعليم، وكانت هذه الروايات تتضمن وصفاً لما كان يجري تدريسه وكيف كان يحصل ذلك في أزمان وأماكن مختلفة. أما الجديد في الأمر فكان ظهور باحثين يهتمون بالتاريخ كطريقة لفهم قضايا المنهاج الأساسية كما كان لديهم تخصصات فرعية ضمن تاريخ التعليم[2].

وجدير بالملاحظة أن أولئك الذين ينكبون على تدوين تاريخ المنهاج يظهرون اتجاهات ومجالات اهتمام شديدة التباين. فهناك من ناحية، باحثون في موضوع المنهاج أمثال دانييل ولوريل تانر اللذين يركز تاريخ المنهاج عندهما، بشكل رئيس، على المصلحين في القرن العشرين وبالأخص جون ديوي[3]، بل إنهما يستخدما كتابات ديوي كعدسات من أجل الحكم على حركة المنهاج والاتجاهات في الماضي والحاضر. وتعكس تفسيراتهما التزاماً بتحقيق مثال المنهاج العادي عوضاً عن الاختصاصي، منهاج رسمي يوازن بين الدراسات الأكاديمية والعملية، كما تظهر معارضة للإصلاحيين الذين يحبذون المنهاج المتمركز على الطفل (الإنساني) والنقد الراديكالي (إعادة البناء الاجتماعي).

وهناك، من الناحية الأخرى، جويل سبرينغ الذي يمثل الباحثين في تاريخ المنهاج الذين درسوا السياسة لبيان السبب في ضآلة تأثير المصلحين الذين أعلنوا ما هو صالح للطلاب والمدارس على كل منهما. ويشير عرض سبرينغ للموضوعات التي جرى اختيارها للتدريس وما كان يدرَّس في كل مادة من موضوعات إلى سلطة جماعات أصحاب المصالح الخاصة، وخاصة منظمات الفعاليات الاقتصادية والسياسية المحافظة والدينية اليمينية[4].

وما تزداد شعبيته باطراد لدى مؤرخي المنهاج، إنما هو ذلك الجهد الذي يرمي إلى عرض الاتجاه الذي اتخذته موضوعات مدرسية معينة على مر الزمن استجابة للصراعات التي خاضتها الجماعات ذات المصالح المغايرة. والشاهد على ذلك من بين شواهد عديدة: كتاب ديفيد ساك (الدراسات الاجتماعية في المدارس[5]) Social Studies in the Schools وكتاب Art Education (فن التعليم[6]) لمؤلفه كيري فريدمان، والكتاب الذي وضعه جورج ستانيك Mathematics الرياضيات[7]).

وهناك نقد يوجه لكل من الباحثين الذين يدرسون تاريخ مواد دراسية معينة والباحثين الذين يستمدون فهمهم لتاريخ المنهاج من تقارير تتعلق بسياسة المنهاج التي يقع عليها المرء في المجلات المتخصصة بالمهنة وتقارير المؤتمرات الوطنية، وتقارير اللجان الوطنية البارزة المعنية بالمنهاج، وقادة الحكومة، والجمعيات المهنية. أما النقد الرئيس فيقوم على أنه من المستبعد ترجمة البيانات الصادرة عن اللجان الرئيسة المعنية بالمنهاج إلى ممارسة على مستوى الصف. والحق أن دراسة لاري كيوبان عن طريقة المعلمين في التعليم تؤيد الاعتقاد بوجود فجوة واسعة بين اللغة الطنانة للمنهاج وتطبيقه العملي[8].

ثمة ضرورة لفهم كيف تحولت أفكار ديوي والمصلحين الآخرين إلى مؤسساتية في مجتمعات معينة. فالاعتماد على البلاغة دون الممارسة يعتبر دليلاً كافياً من التاريخ على واقع المنهاج المزعج. ولذلك يلتفت بعض مؤرخي المنهاج الآن إلى الوثائق الأولية للمنهاج ـ سياقات الدراسة ونماذج من عمل الطلاب (دفتر الملاحظات والامتحانات والمشاريع والكتب المدرسية) ـ من فترات تاريخية. وعمل هؤلاء ممكن جزئياً بفضل وجود مجموعات من المواد التعليمية التي تعكس التغيرات التي طرأت على الكتب المدرسية وأدلة المنهاج، ومن أبرز هذه المجموعات ما يتوفر في كلية المعلمين، بجامعة كولومبيا؛ وفي مكتبة غوتمان بجامعة ايلينوى في أوربانا ـ شامبين، ومركز أبحاث المكتبات في شيكاغو؛ ودليل

مجموعات المنهاج التاريخية في فيرجينيا بيتش. ومشروع ايمانويل للكتاب المدرسي في باريس مثال يحتذى لمثل هذه المجموعات. وبنك ايمانويل للمعلومات الذي يهدف إلى توثيق وبيان أماكن طباعة الكتب المدرسية الفرنسية منذ عام 1789 حتى الوقت الحاضر[9]. وتشتمل المصادر الأخرى على التواريخ الشفهية للمجموعة النظامية ووثائق ذكريات رواد المنهاج. وقد وضع أو. إل. ديفيس الابن، وجورج إل. ميهافي مثلاً، برنامجاً للتاريخ الشفهي في جامعة تكساس بأوستن يقوم على جمع المقابلات مع الشخصيات البارزة في حقل المنهاج[10].

سياق لصياغة حقل المنهاج

في أواخر العقد التاسع من القرن التاسع عشر كان الكثيرون يشعرون بأن التصنيفات التقليدية للمعرفة غير مرضية من حيث إعداد الطلاب لتحمل الواجبات الاجتماعية الجديدة. فقد كان على المنهاج أن يستجيب للتغيرات الاجتماعية الواسعة التي لازمت عملية التصنيع، وحشد ضخم ومتنوع من رواد المدارس، ومذاهب جديدة في علم النفس تشدد إما على ضبط المنهاج ليلائم طبيعة الطفل (التطويريون) وإما على تدريب قدرات محددة بدلاً من محاولة تطوير العناصر التي يتألف منها العقل من خلال مواد دراسية مختلفة (الارتباطية السلوكية).

يصور هربرت كليبارد هذه الفترة على أنها صراع بين جماعات مختلفة الغايات حول ما ينبغي تعليمه في المدارس[11]. وكليبارد يحدد في هذا الصراع أربعة متنافسين: (1) الإنسانيون الكلاسيكيون، مثل تشارلز إيه. ايليوت الذي يحبذ الفنون الحرة وتعميم القيم والثقافة التقليدية؛ (2) رواد التمركز على الطفل، مثل ج. ستانلي هال، الذي برهن على أن محتوى المنهاج ينبغي أن تحدده المعطيات المستمدة من نمو الطفل. (وهذا المنهاج المتمركز على الطفل الذي وضعه هال يبطل المثال المهيمن الذي يجعل الطفل يتلاءم مع المدرسة بينما المثال الجديد يجعل المدرسة تتكيف مع الطفل، مما يشجع على ابتكار منهاج مختلف

للبطيء والسريع)؛ (3) دعاة الكفاية الاجتماعية، ويمثلهم جون فرانكلين بوبيت الذي رأى في المنهاج آلية لإعداد الطلاب للنهوض بأدوار الراشدين في المجتمع الصناعي الجديد. (كان للعمل الذي نهض به، كما سيأتي القول لاحقاً، تأثير عظيم في تطوير المنهاج بالتشديد على المواصفات والاستجابة للحاجات الاجتماعية الراهنة عوضاً عن بث الموضوعات الكلاسيكية)؛ (4) الدعاة لإعادة البناء الاجتماعي، مثل هارولد رغ الذي أراد من المنهاج أن يأتي بتغير اجتماعي بإكساب الطالب رؤى جديدة للعدالة والمساواة بها تتم إعادة بناء المجتمع.

يذهب كليبارد إلى أن كلاً من هذه الجماعات ذات المصالح كان قوة مهيمنة في وقت من الأوقات. ففي القرن التاسع عشر كانت الهيمنة للكلاسيكيات؛ ثم كانت للكفاية الاجتماعية والمنهاج العلمي الهيمنة في العقدين الأولين من القرن العشرين؛ وكان نماء الطفل مع رواج منهاج المشروع والنشاط يحتل وسط المسرح في عقد العشرينيات؛ وصار إعادة البناء الاجتماعي من خلال نصوص الدراسات النقدية الاجتماعية الأقوى في عقد الثلاثينيات. ورأى كليبارد أنه لا يمكن أن يتوافق جون ديوي مع أي من هذه الجماعات الآنفة الذكر، كما أن رؤياه لم يكن لديها ذات القدر من القوة الذي كان لهذه الزمر المنافسة.

قدم ديفيد لارابي نظرات معمقة إضافية حول الجماعات ذات المصالح التي ذكرها كليبارد[12]. فيرى لارابي أن هذه الجماعات قد وقعت بين عاملين متعارضين في الايديولوجيه الأمريكية: الرأسمالية، وتشديدها على الفردية والمنافسة، والديمقراطية، وسعيها إلى المساواة. فاهتم التقليديون الكلاسيكيون بمسلك الإعداد للجامعة وشحذ التمييز بين الشريحة العليا من ذوي التوجهات الجامعية من الطبقة الوسطى والشريحة ذات التوجهات المهنية من الطبقة العاملة. وكان لأعضاء جماعة التمركز على الطفل توجهات ديمقراطية بإصرارهم على تكييف المنهاج بما يسمح بمراعاة حاجات الطلاب وطاقاتهم لكنهم بذلك حرموا الكثير من الطلاب من دراسة مادة مرموقة. وأما أولئك

الذين ينتمون إلى جماعة الكفاية الاجتماعية فينزعون إلى التشديد على توجه السوق وإعداد الطلاب لدخول عالم العمل؛ وأما دعاة إعادة البناء الاجتماعي، من ناحية أخرى، فقد مضوا إلى نقد الموقف الرأسمالي القائل على المدرسة أن تتجاوب مع متطلبات السوق وبدلاً من ذلك دعوا إلى إعادة بناء المنهاج وفق معايير الديمقراطية السياسية.

ولقد وجد لارابي في دراسة للثانوية المركزية في فيلادلفيا في الفترة ما بين 1838 و1939تحولاً من الإعداد للعمل الاقتصادي إلى الإعداد للتعليم العالي والتخصص المهني. ومن ذلك أن سياق الدراسة الموحد تحول إلى قائمة من الخيارات مرتبة بشكل هرمي حيث المقررات الأكاديمية مخصصة للشريحة العليا[13]. وقد عزا لارابي هذا التحول إلى الاستجابة لمتطلبات السوق من الأوراق الثبوتية حيث يمكن توفير الحماية لدبلوم التخرج من الثانوية ومقايضته بشيء ذي قيمة ـ الكلية، ومهنة ذات مكانة رفيعة ورواتب أعلى مما هو متاح للآخرين.

يوجه باري فرانكلين اهتمامه في تحليله لتاريخ المنهاج الأمريكي في القرن العشرين، إلى جماعة الفعالية الاجتماعية ويشير إلى أن هؤلاء المصلحين للمنهاج كانوا أشد عناية بالتنشئة الاجتماعية منهم بنقل المحتوى الفكري. ويعرض فرانكلين أطروحته ومفادها أن مثقفي الطبقة الوسطى حين تأسس حقل المنهاج كطريقة لصوغ المنهاج تسمح بالتوفيق بين القيم الديمقراطية الليبرالية التقليدية والمجتمع الأمريكي الذي كان في مرحلة التحول. فيرى فرانكلين المربين أصحاب مذهب الفعالية الاجتماعية، أمثال فرانكلين بوبيت ووارينت دبليو. تشارترز، مهيمنين على ميدان المنهاج في فترة تشكله ومنشغلين بالإجابة عن السؤال: كيف يمكن للمنهاج (سياق الدراسة) ممارسة السيطرة على القوتين التوأمين: التوسع السكاني والتصنيع. كذلك اعتقد فرانكلين أن البرامج الموضوعة يومذاك تعكس مصالح عدة جماعات اجتماعية وليست مخلصة لعقيدة الفعالية الاجتماعية[14].

مؤسسو حقل المنهاج

كانت النظرة في أوائل العشرينيات تنصب مباشرة على حقل المنهاج الناشئ، وتسعى إلى معرفة كيف يكون صنع المنهاج. وقد ظل الأشخاص البارزون من مختلف جماعات أصحاب المصالح يحاولون، طوال عامين بدءاً من عام 1924، بلوغ إجماع حول الأسئلة التي ينبغي على هذا الحقل أن يتصدى لها[15]. ومن تلك الأسئلة التالي: كيف يمكن للمنهاج أن يقدم على الوجه الأفضل المشاركة الفعالة في حياة اليافع؟ هل ينبغي أن يطرح صناع المنهاج رأياً في فضائل أو نقائص الحضارة الأمريكية؟ هل ينبغي للمدرسة أن تقولب الطلاب وفق النظام الاجتماعي أم تقوم بتربيتهم على النحو الذي يؤدي إلى تغيير النظام؟ ما هو موضع المادة الدراسية ووظيفتها في العملية التعليمية ـ هل هي غاية في حد ذاتها، أم أنها شيء ما معد للتعلم، أم أداة موضوعة لحل المشكلات؟ أي جزء من المنهاج يجب أن يكون عاماً، اختصاصياً، مهنياً، اختيارياً؟ هل ينبغي إعداد المنهاج سلفاً؟ وإلى أي مدى يقوم المتعلم ببناء تنظيم المادة أم يتولى مخططو المنهاج هذا البناء؟ إلى أي درجة ينبغي على المنهاج أن يراعي الاختلافات الفردية و «أقل الضروريات»؟ ماذا ينبغي أن نفيد من الاهتمامات التي تنشأ عفوياً لدى المتعلمين؟

عند تقويم هذه الأسئلة، آثر المشاركون، من خلال إدراكهم بأهمية تنظيم محتوى فروع المعرفة الأكاديمية، مساعدة المتعلمين في حل المشكلات المتصلة بحياتهم ذاتها. ومن هنا كان اعتقادهم بضرورة استخلاص المحتوى بالاعتماد على الدراسات بين المجالات المعرفية المتعددة عوضاً عن تعليمها كموضوعات منفصلة عن بعضها بعضاً.

وكان الاختصاصيون الأوائل قد قدموا في عملهم في حقل المنهاج، إجابات مختلفة عن أسئلة أساسية. والروايات التي سترد فيما يلي توضح التناقض بين أولئك الذين يريدون حمل الطلاب على التكيف مع نظام قائم وأولئك الذين يريدون إعداد الطلاب لتغيير هذا النظام القائم.

يرجع الأشخاص الذين جرى اختيارهم لاستعراض آثارهم إلى فترة تمتد من عام 1890 وحتى نهاية القرن العشرين ويمثلون جماعة من الاختصاصيين أوسع مما نعدد هنا. وكان من الأسس التي اعتمدت في اختيارهم أنهم درسوا جميعاً نظرية المنهاج وعملوا في صنعه. ويذكر أن صانعي المنهاج هؤلاء جميعهم قد ساهموا في تطوير المنهاج باعتباره دراسة أكاديمية وهم الذين أرسوا قضاياه المحورية.

الهربارتية والأخوان ماك موري

كان تشارلز ايه. ماك موري (1859-1929) قد مارس وشقيقه فرانك دبليو. ماك موري (1862-1936) التعليم سنوات عديدة في المدارس الابتدائية قبل السفر للدراسة في جامعة يينا بألمانيا، وكانت تلك الجامعة يومئذٍ مقصد العاملين في التعليم في أواخر العقد الأخير من القرن العشرين. وهناك تأثرا أشد التأثر بنظرية يوهان هربارت الذي كان كتابه الوجيز في المذهب التعليمي "Outlines of Educational Doctrine" الأساس لكثير من الأفكار والتطبيقات في يينا[16].

منطلقات الهربارتية الأساسية

كانت الهربارتية في جوهرها مجموعة عقلانية من الأفكار الفلسفية والسيكولوجية مطبقة على أساليب التدريس. وقد قام هذا المذهب على الافتراض بأن وحدات الموضوع الكبيرة والمتصلة ببعضها بعضاً وحدها القادرة على بعث اهتمام الطفل العميق والإبقاء على ديمومة هذا الاهتمام. ومن هنا كان التشديد على «مبدأ التركيز» The docrine of Concentration، وهو ما يحدث حين يكون العقل مستغرقاً كلياً في موضوع يشغله عن كل أمر آخر. وقد دعم هذا المبدأ مبدأ آخر هو «مبدأ الترابط» Docrine of Correlation الذي يجعل الانتباه يتركز على موضوع واحد مع الحرص على ارتباطه بموضوعات أخرى ذات صلة به.

الطريقة التدريسية. يحدد الهرياريتيون، على وجه التحديد خمس خطوات يعتبرونها أساسية في عملية التدرس:

1- الإعداد (التمهيد) ـ غايته إحياء الأفكار ذات الصلة في وعي الطالب من خبرته الماضية والتي سوف تستثير الاهتمام بالمادة الجديدة وتعد التلميذ لاستيعابها بسرعة.

2- العرض ـ يهدف إلى تقديم مادة جديدة بشكل حسي، إلا اللهم إذا كان ثمة قدر كاف من الخبرة الحسية، وعرضها وربطها مع تجارب الطلاب الماضية، القراءة والمحادثة، والتجربة، والمحاضرة وغيرها.

3- الربط ـ التحليل والمقارنة بين المادة التي تقدم في الوقت الحالي والمادة القديمة وبذلك تنشأ فكرة جديدة.

4- التعميم ـ إنشاء قواعد أو قوانين، أو مبادئ من تحليل الخبرات وتطوير المفاهيم العامة بالإضافة إلى الإحساسات والإدراكات.

5- التطبيق ـ تطبيق الفكرة التي أصبحت تعميماً في مواضع أخرى، واختبارها أحياناً، وأحياناً أخرى استخدامها باعتبارها أداة عملية.

هدف التعليم. اعتقد أتباع هربارت أن الفعل الأخلاقي أسمى هدف تعليمي ورأوا أن على التعليم أن يعد الإنسان لخوض غمار الحياة مزوداً بأعلى المثل في ثقافة معينة. كما كانوا يعتقدون أن بعض المواد، مثل التاريخ والأدب، تتفوق على سواها في تنمية الأفكار الأخلاقية. وأن المتعلمين إذا ما كانت الأفكار الصائبة مرشدهم والرغبات الخيرة حافزهم يصبحون مهيئين لإنجاز واجبات الحياة على الوجه الأمثل. ومن تلك الرغبات أو الدوافع التي يجب ترقيتها الشعور بالتعاطف مع الآخرين (أي حسن التصرف تجاه الناس)، والفائدة الاجتماعية (المشاركة في الشؤون العامة)، والميول الدينية (التأمل في المصير الإنساني).

فكر الأخوين ماك موري

وجد الأخوين ماك موري في التربية الهربارتية طريقة منهجية في اختيار المنهاج وترتيبه وتنظيمه، وهذا ما كان يفتقر إليه نظام التعليم في المدارس الأمريكية. ولما عادا من ألمانيا اشتركا مع آخرين في تطبيق الأساليب الهربارتية في المدارس الأمريكية. وكان من نتاج هذا الانشغال أن أصدر تشارلز ماك موري 30 كتاباً وأعد سياقاً أو دليلاً للدراسة لصفوف المرحلة الابتدائية الثمانية وصف فيه كيفية اختيار الأفكار للتدريس وترتيبها. وكان تشارلز ماك موري يتوجه إلى المعلمين أساساً. ويتركز تعليمه في مدارس ايلنوي وكلية جورج بيبودي لإعداد المعلمين على إعداد خطط الدرس وفق الخطوات الخمس الأساسية الهربارتية. كذلك اعتنى بأساليب التدريس الخاصة المطلوبة للتعليم في مواد دراسية محددة.

ولقد عمل فرانك ماك موري في التدريس في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا واشتغل بالكتابة هناك. كان طلابه الأساسيين المدرسين الذين سيدربون ويشرفون على معلمين آخرين. وكان مقرر «الأساليب العامة» الذي يقوم بتدريسه يعكس الاهتمام الهربارتي بغايات التعليم والوسائل لبلوغها والقيمة النسبية للدراسات ومبدأي التركيز والترابط. وقد ساهم الأخوين في المؤسسات الوطنية التي تعنى بالدراسة وتحسين البرامج المدرسية. فكان أثر جهودهما عظيماً. فسياق الدراسة الذي وضعه تشارلز زود المعلمين بالإطار العام كما قدم التفاصيل اللازمة لإدارة الدروس وأنماط الدراسات والأساليب الخاصة التي يُعتقد بأنها الأفضل في تنظيم محتوى كل موضوع. والحق أن أثر الأخوين ماك موري على تخطيط الدرس، على الخصوص، جدير بالتنويه. ففي الفترة ما بين 1900و 1910 كان «يفترض بكل مدرس جيد أن يضع خطة للتدريس لكل حصة درسية، وكانت الخطوات الخمس الرسمية واضحة جداً[17]». بل إن المدرسين في الكليات العسكرية ما يزال يطلب منهم حتى اليوم تصميم دروسهم وفق الخطوات

الرسمية التي وضعها الأخوان ماك موري، كما تظهر دروس مادلين هنتر صلتها بهربارت والأخوين ماك موري. ويبين تحليل عمل الأخوين ماك موري الأسئلة والإجابات التي تحدد طبيعة الفكر المنهاجي في تلك الفترة المبكرة.

أسئلة أساسية. هناك خمسة أسئلة تشغل ضمناً فكر الأخوين ماك موري:

1- **ما هو هدف التعليم؟** لقد وسع الأخوان ماك موري مدى الاهتمام الهربارتي بالتطور الأخلاقي لدى الطفل ليتضمن الرغبة في قيادة الأطفال إلى طرق المواطنة الصالحة والتكيف الحكيم مع العالم مادياً واجتماعياً وأخلاقياً.

2- **ما هي المادة الدراسية ذات القيمة التربوية الأعظم؟** في البدء اعتبر الأخوان ماك موري أن للأدب الفائدة الأعظم في الجمع بين ما هو جمالي وفكري في رابطة مفيدة: ورأياً أن الجغرافيا هي الدراسة الأشمل والأكثر ارتباطاً بالواقع. ولما صارت تربية الأخلاق الهدف الأول اعتبرا أن دراسة الأدب والتاريخ المواد الأهم. ثم قام الأخوان ماك موري بالتمييز بين المواد التي تساعد المتعلم أولاً في التعبير عن الأفكار وتلك التي تساعد المتعلم أساساً على توفير الأفكار أو تلقيها. وقد لاحظ الأخوان أن نصف العمل المدرسي (أي القراءة والكتابة والتهجئة والقواعد، والموسيقى والأعداد، والتشكيل والرسم والتصوير) يعتمد على النصف الآخر في توفير الحافز والقوة. ثم وجدا في السنوات المتأخرة من حياتهم موضوعات جديدة تستدعي عنايتهما وكانت هذه الدراسات الجديدة تشمل دراسة الطبيعة والعلوم، والفنون الصناعية والصحة، والزراعة والعلوم المدنية واللغات الحديثة. والحق أنهما وجدا في إدخال الفروع الجديدة من المعرفة والنشاطات إحدى أعظم إنجازات العصر.

3- **كيف يكون الربط بين المادة الدراسية وطريقة التدريس؟** اعتقد الأخوان ماك موري أن لكل مادة دراسية عناصر شكلية تتعلق بالطريقة والمفاهيم التي تختص بكل موضوع، سواء كان هذا الموضوع الجيولوجيا أم الحساب

أم الأدب. وكانا يشددان على تعلم الطفل التفكير بوساطة هذه العناصر كما فعل الاختصاصيون في هذه الحقول وأن يكتسب المتعلم وعياً بالطريقة السليمة للتفكير في كل موضوع. فقد وجدا أن المدرسين في ذلك الوقت لم يكونوا مزودين بالمفاهيم الأساسية لكل موضوع وبالتالي يصعب عليهم تنظيم الدرس على نحو يوضح المفاهيم في الحقل المعني. كما أقلقهما أن العاملين في المنهاج يتجاهلون حقيقة أن لكل موضوع مقتضياته التي تفرض نفسها على تنظيم المنهاج.

4- **ما هو التسلسل الأفضل للدراسات؟** كان الأخوان يعتقدان أن الموضوع المناسب يختلف باختلاف العمر ومرحلة النمو. وقد اعتقا بادئ الأمر نظرية الفترات الحضارية. التي ترى أن الطفل يمر بنفس المراحل العامة من التطور التي مر بها العرق أو الثقافة التي ينتمي إليها. وهكذا فإن الطفل يطيب له في المرحلة الموافقة لتطوره ما كان قد أثار اهتمام الإنسانية في مرحلة تاريخية معينة، ومثال ذلك ما ذهب إليه الاعتقاد من انه يحسن بالمعلمين أن يقدموا للصغار قصص أوليسز. فكانت ملحمة الأوديسة تمثل وسيلة تربط نوازع البطولة في الطفولة بشخص مثالي حقق بالفعل ما يطمح الطفل إلى تحقيقه. وقد اعتبر هذا العمل الروائي ذا قيمة تربوية لأنه صور كفاح الإنسان وكشف في الوقت ذاته عن مستوى من الاستدلالات العقلية أعلى مما هو متحقق الآن. كذلك اعتبرت رواية روبنسون كروزو مصدراً جيداً يبين كفاح الإنسانية في مواجهة الطبيعة ويساعد المتعلم في الوقت ذاته على النظر إلى الأساطير على أنها محاولات لفهم الطبيعة. ثم تأتي السيرة والتاريخ التقليدي بعد الأساطير والخرافات وحكايات البطولة. وفي عام 1923 رأى تشارلز ماك موري، على الأقل، أن نظرية الفترات الثقافية غامضة في مضمونها ومدلولاتها واعترف بأنه لا يعرف أساساً سليماً لترتيب المواد الدراسية.

وتبين له أن أي مخطط لتعيين المادة الدراسية ليس أفضل من المخطط الواسع للتنظيم الذي فرضه. وقد اعتبرت أهمية تنظيم الدراسات وفق نمط تفكير الطفل المشكلة الأشد الحاحاً.

5- ما هي الطريقة الفضلى لتنظيم المنهاج؟ حينما واجه تشارلز ماك موري الدراسات المدرسية والنشاطات الجديدة، وفرض الأعمال الأكاديمية على الأطفال، وعزلة كل دراسة، أعطى الأولوية القصوى لتنظيم المنهاج. وكان الحل الأول لديه تنظيم الدراسات المدرسية على أساس الحياة. فجرى التنسيق بين حقول مختلفة من الموضوعات في مشروع واحد أو وحدة دراسية. وذلك بهدف جعل التلاميذ يستغرقون في أمور عملية مثل مشكلات الحياة أو مراكز الاهتمام. مثلاً، ما يتعلق بتطبيق العلم مثل «مشكلة تأمين حليب نقي»؛ وكانت هناك مشاريع جغرافية، مثل «مشروع جر مياه سالت ريفر في أريزونا»؛ ومشاريع تاريخية، مثل «مشروع هاملتون لتمويل الدين العام». وكانت معظم هذه المشاريع تفيد من التاريخ والجغرافيا والعلوم والرياضيات واللغات. كما كان ينبغي أن يكشف كل مشروع أو سلسلة من المشاريع عن مدى ومعنى فكرة أوسع، يكون «أشبه بمشهد من قمة الجبل الذي يجمل بلمحة واحدة في منظور بسيط ومنسق مجموعة واسعة من الحقائق الصغيرة[18]». ففكرة التطور، مثلاً، تستخرج من سلسلة من الدراسات التي تتناول أنواعاً من الحيوانات تصبح مبدأ التفسير الذي يستعان به في دراسات أخرى حول الحيوانات والنباتات. وهذا يؤدي إلى سلسلة متصلة من الأفكار حسنة الإعداد التي تتطور باستمرار من صف إلى آخر. وكان نمو المؤسسات في التاريخ أحد العوامل التي تتم انتقاؤها لضمان الاستمرارية على مدى سنوات عديدة من الدراسة.

المشكلة المحورية في المنهاج. رأى تشارلز ماك موري أن المشكلة المحورية في المنهاج تكمن في اختيار مراكز التنظيم الصحيحة. فهذه المراكز سوف تكون النقاط التي يمكن أن تجتمع عندها صيغ المعرفة القديمة والدراسات الجديدة. وكانت العلاقة ما بين مراكز التنظيم وهدف التعليم الأهم في الأمر. وكان ماك موري معنياً فوق ذلك بمن يتولى تطوير الموضوعات الكبرى وتنظيمها في مخططات ومواد تدريسية فعالة. فقد بدا المدرسون من ذوي الخبرة شديدي الاستغراق في واجباتهم التدريسية والباحثون الاختصاصيون أكثر انهماكاً في التدريس الأكاديمي لطلاب الجامعة؛ أما المربون الاختصاصيون فكان الآخرون يعتبرونهم أصحاب عقيدة تعليمية تتعامل حصراً بالعموميات والفروق اللفظية.

معارضة ديوي للهربارتية

مدرسة ديوي

عرض جون ديوي في المدرسة التي كانت بمثابة المختبر له والتي أنشأها بجامعة شيكاغو دليلاً للتدريب وورشة عمل وخياطة وطبخ على أساس أن المنهاج التقليدي لم يعد قادراً على تلبية حاجات المجتمع الجديد الذي أتت به قوى التصنيع. وكان جون ديوي يريد للمدرسة أن تتخذ الطابع الجنيني لحياة مجتمع منشغل بمهن تعكس حياة المجتمع الأوسع. وقد اشتغل الأطفال الأصغر في المدرسة بمهن فعلية مبسطين أدوار اليافعين، إنما دون ان يلحقوا بها تشويهاً. أما الأطفال الأكبر منهم سناً فقد اتبعوا الفكرة الهربارتية القائلة باستعادة الحياة البدائية، إنما في وضع طفولي فيما هم يعيدون بناء الحياة الاجتماعية في أزمنة وأماكن أخرى. وكان المتوقع من هؤلاء الأطفال الربط بين نشاطاتهم والنتائج الناجمة عنها. وكان يفترض بالحياة الإنسانية البدائية الكشف للطفل عن الآثار الاجتماعية المترتبة على إدخال الأدوات إلى ثقافة معينة. ومع ذلك فقد قام الأطفال الأكبر بإمعان النظر في معنى القوى الاجتماعية والعمليات التي صادفتهم في المهن. وكان يطلب إليهم إدراك الأسئلة والشكوك والمشكلات وإيجاد الوسائل اللازمة للحل.

ولقد استخدم ديوي خبراته في المدرسة المختبر في ضوء الآراء الفلسفية التي كانت تختلف عن آراء الهربارتيين. فقد كان يؤكد على أن تفسيرات الهربارتية للأخلاق شديدة الضيق وشكلية أكثر من اللازم. كذلك اعترض ديوي على تعليم الأطفال فضائل معينة دون اعتبار لدوافعهم ورأى عوضاً عن ذلك أن الدوافع الأخلاقية لدى الأطفال سوف تنمو حين يتعلمون أن يلاحظوا العلاقات بين الوسائل والغايات في الأوضاع الاجتماعية. ولم يكن يكفي أن يكون المعلم نموذجاً أخلاقياً يقتدي به الأطفال. ذلك أنه ينبغي أن يطلب من الأطفال الحكم على أوضاعهم الراهنة والتي هي أوضاع حقيقية، والاستجابة لها بصورة أخلاقية. والواقع أن ديوي أراد للحياة في المدرسة أن توفر للأطفال فرصاً للتصرف بطريقة أخلاقية وتعلم الحكم على سلوكهم انطلاقاً من أفكار اجتماعية من التعاون والمشاركة والخدمة الايجابية. وهكذا تحدى ديوي الرأي بأن الأخلاق قضية فردية بين المرء والله.

هاجم ديوي وجهة النظر القائلة بأن الواجب الاجتماعي ينبغي أن يتحقق في إطار تقليدي من القيم، وطرح عوضاً عن ذلك طريقة تجعل الذكاء الاجتماعي قوة نقدية ومبدعة. ذلك أن طريقة الذكاء الاجتماعي تعني تحديد ما هو صواب عبر إجراءات تجريبية ووفق حكم المشاركين. وهذا يقتضي الإقرار باختلاف وجهات النظر وتكييف المرء لمنظوره مع آراء الآخرين. وبينما اعتمد الهربارتيون على الأفكار أساساً لتوجيه السلوك ونظروا إلى المعرفة على أنها شيء ينبغي امتلاكه. كان تفكير ديوي يجنح إلى اكتشاف الطفل وتقويم المعرفة أكثر من مجرد امتلاكها. فدعا ديوي إلى أن يكون المتعلم الصلة بين المعرفة والسلوك. فكانت نظرته إلى المعرفة نسبية وليست ثابتة. وعلى النقيض من افتراض الهربارتيين بوجود كتلة من المعرفة المعلومة، التي تتصف بأنها لا يمكن الاستغناء عنها ويمكن أن تكون مدعاة لاهتمام التلاميذ، وكانت حجة ديوي أن المادة الدراسية تكون مدعاة للاهتمام حينما تخدم أهداف المتعلمين فقط. ومن هنا كان تشديد ديوي على أن مشاركة المتعلمين في صوغ الأهداف هي الأساس في اختيار المادة الدراسية.

منهاج ديوي

كان قصد ديوي بتعيين الأهداف، على كل حال، ليس مجرد التعبير عن رغبات، وإنما دراسة الوسائل التي يمكن بها تحقيق تلك الرغبات على الوجه الأمثل. فلم تكن الرغبة عنده الغاية وإنما مجرد مناسبة لصوغ خطة وطريقة للنشاط. وهكذا ما كان ديوي ليقبل بأن يبدأ المنهاج بوقائع وحقائق وأهداف خارج نطاق تجربة أولئك الذين يتم تعليمهم. بل إنه يبدأ بالأحرى بمواد للتعلم تتفق مع الخبرة التي لدى المتعلمين ثم تقديم أشياء وأحداث جديدة تبعث على الأخذ بأساليب جديدة في الملاحظة والحكم. وفي هذا لا يجري اختيار المواد الدراسية الجديدة على أساس ما يعتقد الكبار بأنه مفيد للمتعلم في وقت ما من المستقبل. بل على العكس، فالتجربة الراهنة للمتعلمين تصبح لها المقام الأول في التركيز، وتكون انجازات الماضي (المعرفة المنظمة) مرجعاً يساعد المتعلمين لفهم وضعهم الراهن والتعامل مع المشكلة الراهنة التي تواجههم على حد سواء.

قصارى القول، إن ديوي لم يكن يعتقد بان هدف المنهاج ينبغي ألا يقتصر على امتلاك المادة. بل كان يعتقد بوجود هدف جديد للمنهاج، وهو تحديداً، أن تغدو المادة الدراسية المنظمة أداة للفهم وتنظيم الخبرة بذكاء. وقد ولد ديوي العديد من الأسئلة الأساسية التي توجه البحوث الحالية: ما هي أفضل طريقة للربط بين نظرة الطفل الطبيعية والنظرة العلمية لأولئك الذين لديهم معرفة تخصصية؟ كيف يمكن أن تغدو المعرفة طريقة لإغناء الحياة الاجتماعية؟ كيف نستطيع مساعدة المتعلمين على التصرف أخلاقياً وليس مجرد امتلاك أفكار حول الأخلاق؟ كيف يمكن للمنهاج أن يشحن تجربة الطفل بالنظام والقوة والمبادرة والذكاء؟ وكيف يمكن مساعدة المعلم على إتباع سلطة الحق الفردية الداخلية حول نمو المتعلم حين يكون اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهاج بيد سلطة خارجية أعلى من المعلم؟

صنع المنهاج بالطريقة العلمية

فرانكلين بوبيت وويريت دبليو. تشارترز

تعتبر الطريقة العلمية لصنع المنهاج محاولة لاستخدام الأساليب الأولية (دراسات مسحية وتحليل للسلوك البشري) في تقرير ما ينبغي تدريسه. وتاريخ الحركة العلمية في صنع المنهاج يبين بجلاء أنه لا يمكن فصل المنهاج عن التاريخ العام للتعليم في أمريكا أو فصله عن المجرى العريض للتاريخ الثقافي والفكري. ولقد تأثر فرانكلين بوبيت وويريت دبليو. تشارترز أعظم التأثر بهذه التطورات في حياتهما.

التأثيرات المجتمعية على الحركة العلمية

الصناعية. كان مؤدى الثورة الصناعية في أواخر القرن التاسع عشر أن شرع عدد كبير من الأشخاص بالاشتغال بالصناعة عوضاً عن الزراعة. وقد حملت التكنولوجيا العديد من التغيرات، بما فيها الحرص على الكفاءة والاقتصاد. فلأول مرة نجد ثمة اهتماماً مجتمعياً بالدراسة المنهجية للوظائف والمهن وشروط العمل من حيث صلتها بالإنتاجية وما ينبغي للعامل أن يعرفه وأن يكون قادراً على القيام به. وكان هناك اهتمام بمعرفة كيفية وضع المعايير للمنتجات والعمليات معاً.

تغيير مفاهيم المدرسة. كانت المدرسة في الماضي مؤسسة المواد الدراسية فيها محددة، واهتمامها الأساسي بتحسين القدرة الفكرية وتطويرها بترويض العقل. ثم تغيرت النظرة إليها أكثر فأكثر واعتبرت هيئة هدفها الأساسي ليس أقل من إشباع حاجات فردية ومجتمعية.

أساليب وتقنيات علمية. اتسم القرن التاسع عشر بالتطورات الضخمة في العلوم المحضة مثل البيولوجيا والفيزياء والكيمياء وتطبيق العلم في الزراعة والتصنيع وكل مرحلة أخرى من الحياة العملية. ومع ذلك فإن روح التجربة

العلمية لم تبدأ في شق طريقها إلى فكر المربين إلا في أوائل القرن العشرين، وقد أتى بهذا الضرب من التفكير بوبيت وتشارترز إلى حقل صنع المنهاج الذي بدأ بالانبثاق.

إن الكثير مما كان يطلق عليه اسم علمي يومذاك صار يسمى الآن المذهب العلمي، مجرد تكنولوجيا، أو إحصاء الأعداد. ويطيب للنقاد المحدثين القول بازدراء أن علماء التعليم في تلك الأيام يجعلون الكفاءة مساوية للعلم. والحق أن علماء التعليم هؤلاء كانوا يحاولون حل المشكلة التعليمية بأساليب تجريبية وإحصائية. وقد شددوا خصوصاً على قياس القدرة والتحصيل كما وضعوا الاختبارات. وكان أن أسفرت هذه الحماسة للقياس إلى جمع الكثير من المعلومات عن أبنية المدارس وتمويل المدارس وتحصيل التلميذ، وخصائصه فضلاً عن النمو البدني والعاطفي والفكري والاجتماعي للطلاب. كذلك التقط حقل المنهاج هذا الحماس للقياس. فكان أن تم جمع المعطيات عن محتوى الكتب المدرسية وسياق الدراسة والموضوعات الدراسية وتقويم النتائج. كما نهض الباحثون بالدراسات لاكتشاف كيفية تعلم الطلاب وتصميم أساليب جديدة للتغلب على المصاعب التي تواجه الطلاب.

الأفكار الرئيسة لصنع المنهاج بالطريقة العلمية

ثمة فكرتان كثيراً ما ارتبطتا بالحركة العلمية في التعليم. وكانت إحدى هاتين الفكرتين الموقف المفتوح، أي التوقع بأن تكون هيئة المدرسة على استعداد للنظر في اقتراحات جديدة ومتيقظة لالتقاط الأساليب والأدوات الجديدة، ويتوقع من المعلمين، مثلاً، أن ينضموا إلى تلاميذهم في إثارة الأسئلة. أما الفكرة الثانية فتنطوي على الافتراض بأن قوانين الطبيعة لا تحكم الأشياء وقواها وحسب وإنما يمتد أثرها إلى البشر وأساليبهم وأحوالهم أيضاً. ومن هنا كان واجب التعليم أن يصوغ الإرادة ويحيلها إلى رغبة للتحرك بانسجام مع هذه القوانين. فكان ينظر إلى العلم باعتباره الضامن للتقدم الاجتماعي.

مساهمة بوبيت في صنع المنهاج

أوضح فرانكلين لأول مرة أهمية دراسة عمليات صنع المنهاج. فقد أدرك أن إنشاء مناهج جديدة فقط إجراء غير كاف؛ بل هناك حاجة لمعرفة المزيد عن أساليب تطوير المنهاج الجديدة على الوجه الأكمل. وقد ظهرت هذه النظرة العميقة عبر خبرة طويلة بقضايا المنهاج.

وفي كتابه «المنهاج» The Curriculum يخبرنا بوبيت عن تجربة شخصية حملته على النظر إلى المنهاج من زاوية الحاجات الاجتماعية وليس مجرد الدراسة الأكاديمية[19]. فقد زار بوبيت الفليبين في بداية الاحتلال الأمريكي بوصفه عضواً في لجنة مهمتها وضع منهاج المدارس الابتدائية في الجزر وتركت الحرية للجنة لتوصي بأي شيء تقريباً يساعد على تلبية حاجات السكان. وبذلك أتيحت لها الفرصة لوضع منهاج مبتكر وبناء.

فماذا حدث عندئذٍ؟ لقد قام أعضاء اللجنة بجمع كتب مدرسية أمريكية في القراءة والحساب والجغرافيا وتاريخ الولايات المتحدة. وموضوعات أخرى مألوفة لهم في المدارس الأمريكية. ودونما قصد منهم قام أعضاء اللجنة بترتيب سياقات دراسية للصفوف التقليدية الثمانية الابتدائية الأولى على أساس ميولهم وعصبياتهم وتصوراتهم المسبقة عما ينبغي أن يكون عليه منهاج المدرسة الابتدائية.

ولقد كان بوبيت محظوظاً. فقد قام مدير التربية في الفلبين بمساعدته ومساعدة اللجنة على دراسة الحقائق الاجتماعية، وعندئذٍ رموا بما في المنهاج من محتوى تجاوزه الزمن. وعوضاً عن ذلك قاموا بإضافة عدة أشياء لكي تساعد الناس على اكتساب الصحة وكسب الرزق والاستمتاع بتحقيق الذات. وكانت النشاطات التي أتوا بها مستمدة من ثقافة الفلبين ومختلفة جداً عما يجده المرء في الكتب المدرسية الأمريكية.

ومن هذه التجربة رأى بوبيت الصعوبة التي تواجهه: إن الالتزام التام بالآراء التقليدية في المنهاج حال دون إدراكه إمكانية وجود حلول أشد فائدة مما هو متاح. فكان بوبيت بحاجة إلى ما يبدد ما لديه من رضا ذاتي. وكما عرض بوبيت ذاته الأمر بقوله:

كنا بحاجة لمبادئ صنع المنهاج. فلم نكن نعلم أن علينا أن نحدد أولاً الأهداف بدراسة الحاجات الاجتماعية. فقد كنا نفترض أن التعليم يتكون من تعليم موضوعات مألوفة وحسب. فلم يكن قد تبين لنا أن المسالة في جوهرها عملية كشف عن الإمكانات الكامنة لدى السكان والتي تتعلق على التخصيص بالشروط الاجتماعية. ولم نكن قد تعلمنا أن الدراسات وسائل وليست غايات في حد ذاتها. كما لم نكن قد أدركنا أن أي وسيلة أو تجربة ذات تأثير في مثل هذا الكشف للوسيلة المناسبة والخبرة السليمة؛ وأن كل ما ليس بفعال خاطئ مهما طال الزمن الذي ظل يحظى فيه بالتقدير ومهما شاع استخدامه[20].

كان بوبيت يختلف قليلاً عن معظم من كانوا يهمون اليوم بدخول حقل المنهاج لأول مرة. فهؤلاء لا يعون أن ما خبروه شخصياً في المدرسة قد لا يكون الإجابة النهائية إذ يصعب عليهم ابتكار شيء ما مختلف وملائم أكثر مما هو مألوف.

وبعد هذه التجربة في الفيليبين حفز بوبيت عاملين آخرين في هذا الحقل على العمل. فكان كتابه كيف تصنع منهاجاً How to Make a Curriculum رائداً وفاتحة كتب أخرى في هذا المجال وذا تأثير عظيم على العمل المدرسي[21]. وطلاب المنهاج اليوم ينظرون إلى بوبيت بوصفه رائداً في إدراك الحاجة إلى قيام تخصص جديد، ألا وهو دراسة صنع المنهاج. فكان بوبيت أول من تبين أن وجود اتفاق مهني حول طريقه منهجية للاكتشاف يعتبر أشد أهمية من الاتفاق على تفاصيل محتوى المنهاج. وكان أن أهدى المهنة منهجه بهدف أن يقوم الآخرون باختباره أو تطويره أو طرح أفضل منه. وكان يوجه منهجه اعتقاد أساسي لا يقبل به كل صانعي المنهاج اليوم ـ التعليم يعدنا لنشاطات ينبغي أن تنشئ حياة راشدة متكاملة. إنه منهج معد أساساً للحياة الراشدة، وليس للطفولة.

خطوات في صنع المنهاج. كان بوبيت قد اقترح خمس خطوات لصنع المنهاج:

تحليل التجربة الإنسانية. الخطوة الأولى في صنع المنهاج، حسب ما يقول بوبيت، توزيع التجربة الإنسانية العريضة في حقول أساسية. وتشمل إحدى هذه التصنيفات اللغة، والصحة، والمواطنة والحياة الاجتماعية، والإبداع والحياة الدينية، والبيت، والمهنة. فلرؤية الأجزاء التي تنتمي للمدرسة من حيث علاقتها بالكل ينبغي استعراض حقول التجربة الإنسانية.

تحليل الوظيفة. الخطوة الثانية توزيع الحقول إلى أنشطتها الأكثر تحديداً. وكان على بوبيت في هذه الخطوة أن يتوصل إلى تسوية مع مثله الأعلى. فقد أدرك الفائدة من استخدام الطريقة العلمية في التحليل، إلا أنه أدرك مع ذلك أن ليس ثمة أسلوب مناسب حتى الآن للعمل. ومن هنا كان ينزع إلى تدعيم مواقفه بالاستعانة بالتجارب العملية والشخصية للبرهان على أن نشاطاً معيناً يعتبر حاسماً لمرتبة معينة أو أكثر من الخبرة الإنسانية.

كان بوبيت يعلم أنه لم يجر إلا القليل من تحليل الأنشطة ومعظمها في حقول التهجئة واللغة والحساب والتاريخ والجغرافيا والمهن. بيد أنه كان يعتقد، مع ذلك، أن تحليل النشاط أسلوب واعد، والتفت إلى زميله دبليو. دبليو. تشارترز يستمد منه كيف يمكن تحديد نشاطات معينة من وحدات أكبر على الوجه الأفضل. وأفاد تشارترز بدوره من فكرة تحليل الوظائف التي باتت شائعة في الصناعة. فقد كانت الفعاليات الإقتصادية والصناعية قد أجرتا تحليلاً لكل عمل وأعدتا برامج تدريب للمهمات المحددة. فلوظيفة كاتب الطلبات كان تحليل الوظيفة يشمل المهمات التالية: مقابلة من يسعون إلى فتح حسابات والطلب إليهم تدوين المعلومات المطلوبة في الفراغات والمطابقة مع جدول تقويم معدلات دن أند براد ستريت. وتم إعداد مقرر دراسي لتعليم كل كاتب في المستقبل واجباته المحددة.

ينبغي أن يكون واضحاً، مع ذلك، أن تحليل الوظيفة يمكن أن يؤدي إما إلى لائحة بالواجبات أو إلى قائمة بأساليب أداء الواجبات. أما الإجراءات التي يتضمنها التحليل فتشمل تأمل النفس والمقابلة والتحقيق. في تأمل النفس يعمل الخبير على ربط الواجبات بالأساليب. ثم في المقابلة، يجري عدد من الخبراء، استعراض لائحة الواجبات للتحقق من صحة المهام. وفي النهاية يقوم المحقق بالتنفيذ الفعلي للعمليات في الوظيفة. والمشكلة في القيام بتحليل كامل تحدث عند محاولة وصف العمليات الذهنية الضرورية للمهمة حين لا يستطيع المرء رؤية الخطوات تنفذ بالمواد. وكانت التحليلات تشير فقط إلى النشاطات اللازمة إذا ما أراد المرء أن يتعلم واجبات الوظيفة.

استنباط الأهداف. الخطوة الثالثة تتجلى باستنباط أهداف التعليم من البيانات بالقدرات اللازمة لأداء النشاطات. وكان بوبيت قد عرض في كتابه كيف تصنع منهاجاً أكثر من 800 هدف رئيسي في عشرة حقول من التجربة الإنسانية. وفيما يلي قائمة جزئية بالأهداف العامة في حقل اللغة: (آ) إجادة لفظ الكلمات؛ (ب) استخدام الصوت بطرق مقبولة؛ (ج) الاستخدام الصحيح لقواعد اللغة؛ (د) تنظيم الأفكار والتعبير عنها بصورة فعالة؛ (هـ) التعبير عن الأفكار للآخرين في المحادثة ورواية التجارب، في نقاش جاد أو رسمي، وتقرير شفهي، وتقديم التوجيهات، أمام جمهور من الناس؛ (و) تهجئة الكلمات التي يستخدمها المرء في كتابة مفرداته بشكل صحيح؛ (ح) استخدام الصيغة والنظام على الوجه السليم في الأعمال الكتابية كافة (ضبط الهامش وانتظام المسافة بين الكلمات، والمواءمة، والتقسيم إلى فقرات، وكتابة الحرف الكبير، وعلامات الترقيم وتشكيل المقاطع، والاختصارات). توضح هذه الأهداف مستوى الشمولية اللازمة لمساعدة واضعي المنهاج لتقرير النتائج التعليمية المخصصة التي ينبغي إنتاجها. كذلك أدرك بوبيت أن من الممكن تقسيم كل هدف إلى مكوناته الجزئية؛ بل إنه وضح هذا التحليل بالتفصيل.

اختيار الأهداف. تكمن الخطوة الرابعة في الاختيار من قائمة الأهداف تلك التي سوف تكون الأساس لتخطيط نشاطات التلميذ. وتشمل الإرشادات المتصلة بالاختيار النهائي للأهداف ما يلي:

استبعد الأهداف التي يمكن بلوغها في سياق سيرورة الحياة الطبيعية. وينبغي ألا يكون ضمن أهداف التعليم النظامي سوى تلك الأهداف التي حالت الصدفة دون بلوغها ما يكفي من النضج. ومن المحتمل أن الأجزاء الأهم في التعليم ألا تكتمل في المدارس، وإنما بوساطة هيئات غير مدرسية.

إبرز الأهداف التي سوف تتغلب على النواقص في عالم الراشدين.

تجنب الأهداف التي يعارضها المجتمع المحلي. ويرجح أن تتجه المعارضة بصورة خاصة نحو أهداف تتعلق بالدين والاقتصاد والصحة.

استبعد الأهداف التي لا يمكن بلوغها عملياً.

اشرك المجتمع المحلي في اختيار الأهداف. واطلب مشورة أعضاء المجتمع الضليعين في القضايا العملية والخبراء في حقولهم الخاصة.

اعمل على التمييز بين الأهداف الموضوعة لكافة المتعلمين وتلك التي يختص بها قسم من السكان فقط. ورتب الأهداف بالتسلسل، مشيراً إلى أي حد ينبغي أن يمضي التلاميذ كل عام في تحقيق المرامي العامة.

التخطيط بالتفصيل. تكمن الخطوة الخامسة في تعيين أنواع النشاطات والتجارب والفرص التي تدخل ضمن تحقيق الأهداف. ويجب في هذا الصدد رسم النشاطات الأطفال اليومية في كل عمر أو مستوى دراسي. وتشكل هذه النشاطات المفصلة المنهاج المدرسي ذاته. وإذا ما تم تقديم مشروع النشاط والعمل الجزئي في البيت والمجتمع كان لا بد من التخطيط التعاوني. فيكون على المدرسين والممرضين والممرضات القيام بإدارة النشاط، وعلى الأبوين معاً تخطيط الإجراءات التفصيلية الخاصة بالمقررات الدراسية. وينبغي بعدئذٍ أن تحظى مخططاتهم بموافقة المدير والمشرف ومجلس إدارة المدرسة.

مساهمة تشارترز في حقل المنهاج

مع أن تشارترز كان قد أعلن طريقة في صوغ المنهاج شديدة الشبه بطريقة بوبيت، إلا أنه اختلف عنه، مع ذلك، من حيث تشديده على المثل والمعرفة المنهجية لما لهما من أثر في تعيين محتوى المنهاج. فقد رأى تشارترز في المثل أهدافاً ذات نتائج ملحوظة. فكان يعتقد بأن الصدق والولاء والكرم تساهم جميعها في توافر الشعور بالرضا. وإذا كانت المثل لا تؤدي إلى الرضا فوراً، فإنها تفعل ذلك على المدى البعيد أو تقود إلى الرضا كما يحدده إجماع المجتمع. بيد أنه كان يعرف أنه ليس ثمة مقياساً علمياً يحدد ما هي المثل التي ينبغي تفعيلها في المدرسة. فلم يكن ثمة طريقة علمية لتعيين إن كان ينبغي اعتماد العقل المنفتح أم التذوق الفني في تحديد المثل التي تأخذ بها المدرسة أو الطالب. ولذلك اعتقد تشارترز أن الهيئة التدريسية تكون في وضع قوي بالتصويت على تأييد المثل التي تعتقد بأن لها أعظم قيمة على ألا يتم اختيارها للمثل بصورة افتراضية. بل ينبغي توخي الحرص في تقدير رأي ذوي العقل الراجح من الرجال والنساء في الحياة العامة والخاصة واستقصاء حاجات الطالب.

بعد اختيار المثل، ينبغي أن تكون هذه المثل بمثابة معايير للعمل، لا أن تستخلص من النشاطات. وعلى المدرس الذي يرغب في أن يغرس هذه المثل في حياة التلاميذ أن يقوم بتحليل النشاطات التي تنطبق عليها المثل والتأكد من أن المثل المنتقاة مطبقة في نشاطات التلاميذ. وكان المنهاج يتألف، عند تشارترز، من المثل والنشاطات معاً. وعلى النقيض من بوبيت، كان تشارترز يولي المعرفة اهتماماً صريحاً في طريقته في صنع المنهاج[22]. وينشد من المادة الدراسية أن تكون ذات نفع للحياة ولها اثر تحفيزي للمتعلم. وأراد كذلك طمأنة أولئك الذين يخشون ألا يكون للمعلومات المنظمة في حقول مثل الكيمياء والتاريخ والفيزياء والرياضيات مكان في منهاج بني حول أهداف مستقاة من دراسات في الحياة في إطار اجتماعي. وقد أظهرت إجابته أن تحليلات الوظيفة كشفت عن أهمية

الموضوعات الأساسية (الرياضيات والانكليزية في التطبيق) والموضوعات المشتقة (أي الموضوعات الضرورية لفهم النشاط أو سببه). وكان علم النفس، مثلاً، ضرورياً لشرح أساليب الإشراف.

كان نهج تشارترز يقوم، من جهة، على تعيين مادة الموضوع من تحليل مشاريع الحياة لكي يعرف المرء ما هي عناصر المادة الأكثر أهمية وتتطلب أقصى الانتباه. ومن جهة ثانية كان يقوم النهج على اختيار المشاريع المدرسية التي تخص التدريس في بنود الموضوع وتتيح للتلميذ أن يستخدم المعرفة في مدى أوسع من النشاطات.

ولقد عرض بوبيت وتشارترز، بوصفهما ممثلين للحركة العلمية في صنع المنهاج، المفاهيم والأبعاد التالية للمنهاج: يعد المنهاج عملية، إن جرت متابعتها سوف تؤدي إلى منهاج متطور. عملية صنع المنهاج هي في حد ذاتها حقل دراسة. والعلاقة بين المرامي والأهداف والنشاطات هي موضع اهتمام المنهاج. واختيار الأهداف تعد عملية معيارية. واختيار المرامي هي مسألة تجريبية وعلمية. تُخضع المرامي والنشاطات للتحليل والتحقق العلمي. إن علاقة حقول المعرفة المنهجية والمنظمة بمقتضيات الحياة اليومية العملية تعد موضوعاً محورياً للطلاب الذين يدرسون المنهاج.

تحسين التدريس

تطوير المنهاج محلياً

كانت معظم التأثيرات على المنهاج، حتى الحرب العالمية الأولى، تأتي من خارج النظام المدرسي المحلي فكان الباحثون الأكاديميون يحددون اتجاه الأهداف والمحتوى عبر لجان وطنية من كافة أرجاء البلاد إضافة إلى مؤلفي الكتب المدرسية. وجرت العادة على أن تقتصر مساهمة المدارس المحلية على تقرير الموضوعات التي ينبغي إضافتها وتحديد الكتب المدرسية التي ينبغي اعتمادها. وكان منهاج المدرسة الثانوية موضوعاً على أساس ما يعتقد رؤساء الكليات أن

الطلاب يحتاجون إليه في الكليات. وبعد عام 1920 كان للحركة العلمية تأثير مباشر على المنهاج عبر أنماط جديدة من الكتب المدرسية تشدد على اكتساب مهارات تتصل بالحاجات اليومية للكبار والأطفال. وهذا ما جعل سلطة الباحثين الجامعيين في تحديد المنهاج تواجه بالتحدي من الطريقة العلمية لصياغة المنهاج. وكانت أول صياغة نظامية للمنهاج قد بدأت حوالي عام 1920، حين حاولت عدة أنظمة مدرسية وضع سياقات للدراسة في موضوعات مواد مفردة ودراسة مشكلات معينة، مثل مصاعب تعلم التهجئة وكيفية التغلب عليها بالتدريس.

كان سياق الدراسة دليلاً لتعليم موضوع معين أو موضوعات. ويتضمن فلسفة ويقترح محتوى (تحديد الموضوعات الدراسية وتسلسلها) وبنية (التمركز حول مجال معرفي معين أو اعتماد دراسات بينية لعدة مجالات)، وعلاقة المحتوى بحياة المتعلم والمجتمع الأرحب. وفي هذا جرى تحديد موضوعات أساسية وأفكار تجريدية أخرى متصلة بالنشاطات، واقتراح النشاطات وتقديم المراجع.

حركة سياق الدراسة

ومع حلول عام 1926 كانت المدارس جميعها تقوم بمراجعة مناهجها وقد تصدت لمشكلة تطوير المنهاج على نحو شامل بتعريف الأهداف العامة التي كان المنهاج كله يقوم عليها وترتبط بها الموضوعات كافة. ولكن من الصحيح، على كل حال، أن المسؤولين عن دوائر التعليم في الولاية غالباً ما كانوا يختارون الأهداف ويدعون للمدرسين اختيار النشاطات. وكان مدراء المدارس وممثلي المعلمين يختارون، أحياناً، الأهداف وفق الاحتياجات المحلية ,وفي هذه المدارس كان المدرسون ينتظمون في لجان ليتمكنوا بذلك من وضع قائمة بالنشاطات التي سيتم اختبارها. وكان يتم تعيين مدير للإشراف على إعداد سياق الدراسة لكل منطقة مدرسية أو للولاية كلها، واختصاصي بالمنهاج ليقوم بمهمة المستشار العام. إلا أن هذه الحركة لم تحظ بتأييد المربين المحترفين جميعهم:

يتسم الكثير من منهاج اليوم بعدم النضج والعبث وإضاعة الوقت ـ والأسوأ من ذلك أنه في الواقع يقدم حقنة من الاضطراب الضار تفسد ما ينبغي أن يكون مسيرة منتظمة نحو التقدم. إن طريقة «شمر عن ساعد الجد وساعدنا» تغدو سخيفة عند تطبيقها في وضع المنهاج ذلك أنها أشبه بدعوة جماعة من عمال الكهرباء لإعادة تصميم معمل حديث لتوليد الطاقة[23].

تأثير كازويل على حقل المنهاج

وسع هوليس ليلاند كازويل من نظرتنا إلى حقل المنهاج من خلال عنايته بالعلاقات بين سياق الدراسة والتعليم ودور المتعلم. وكان كازويل أحد الأوائل الذين تبينوا أن صنع سياق الدراسة مجال ضيق جداً من حيث الغاية فتحول باهتمامه عن إنتاج سياق دراسة إلى تحسين التدريس فعلاً. ذلك أنه رأى في تطوير المنهاج وسيلة لمساعدة المدرسين على تطبيق أفضل المعلومات المتصلة بالمادة الدراسية في مهماتهم التدريسية اليومية، مع مراعاة اهتمامات الأطفال والضرورات الاجتماعية الراهنة. فكان أن أشرك 16000 مدرساً وإدارياً من ولاية فرجينيا في وضع سياق الدراسة لتلك الولاية[24]. وكان قيامه بإشراك المدرسين كافة بدلاً من الاقتصار على قلة مختارة من ممثليهم توجهاً جديداً. وقد اعتبر كازويل سياق الدراسة مجرد واحد من عدة أدوات مساعدة للمدرس واعتقد أنه «باشتراك المدرسين في وضعه سوف يتعلمون حدود فائدته». وكان كازويل ينظر إلى سياق الدراسة كوسيلة توفر المواد للمدرسين لاستخدامها في التخطيط لعملهم أكثر من كونه وصفة على المدرسين إتباعها بالتفصيل.

مساعدة للمدرس في وضع المنهاج. حاول كازويل مساعدة المدرسين في تحسين المناهج بتزويدهم بقائمة لمجموعة من القراءات المنتقاة بعناية في سبعة موضوعات. وهذه الموضوعات أو الأسئلة تنطوي على أهمية بالغة من حيث أنها تنبئنا بطبيعة المنهاج وما في صنعه من مهام لا بد من النهوض بها[25].

1- ما هو المنهاج؟

2- ما هي التطورات الناتجة عن الحاجة إلى مراجعة المنهاج؟

3- ما هي وظيفة المادة الدراسية؟

4- كيف نحدد الأهداف التعليمية؟

5- ما هي أفضل طريقة لتنظيم التدريس؟

6- كيف يجب أن نختار المادة الدراسية؟

7- كيف يجب أن نقيس مخرجات التعليم؟

تضمنت القراءات التي اقترحها كازويل لمساعدة المدرسين في الإجابة على هذه الأسئلة مجموعة من المراجع التي يتضمن بعضها آراء متضاربة. وكان كازويل ذاته يعتقد أن المنهاج يتضمن ما يزيد عن التجارب التي يتم توفيرها للطفل: إذ أنه يتألف من الخبرات التي مرّ بها الطفل فعلاً. ومن هنا كان التفاعل بين المدرس والطالب يشكل جانباً مهماً من المنهاج. وما إعداد سياق الدراسة سوى نقطة الانطلاق فقط نحو تحسين المنهاج.

تنقيح المنهاج. كان كازويل يعتقد بضرورة مراجعة المنهاج. فقد قال إن مراجعة المنهاج وتنقيحه ضرورة لتتمكن المدرسة من مواجهة الحاجات الاجتماعية والشخصية الجديدة. فالمنهاج ينبغي أن يعين الناس على تحسس المشكلات الاجتماعية ويوفر للطلاب خبرة بالعمل الاجتماعي. ولقد أراد كازويل للمدرسة أن تكون مجالاً يفتح الفرصة أمام الناس كافة ويسهم في قيام التفاهم والعلاقات بين الأعراق وتوطيد أسس الحياة العائلية، مشدداً على المثل الديمقراطية وما يساهم في حفظ الثروات والموارد.

تقييم المطالب. اعتقد كازويل أن المطالب بتغيير المنهاج ينبغي تقييمها. وأوصى بدراسة كل تغيير مقترح وقبول التغييرات فقط إذا كانت (1) متفقة مع القيم الديمقراطية، (2) متفقة مع الحاجات التطويرية للمتعلم، (3) أمراً لا

تملك الهيئات الأخرى تحقيقه، (4) أمراً يحظى أو سوف يحظى بتأييد من قادة المجتمع، (5) أمراً لا يحل محل مجالات في المنهاج موجودة وذات قيمة أعلى نسبياً.

تصميم المنهاج. كان كازويل قد وافق على أن تصميم المنهاج يجب أن يكون مركباً من العناصر الثلاثة الأساسية للمنهاج: (1) اهتمامات الأطفال، (2) الوظائف الاجتماعية، (3) المعرفة المنظمة. ففي سياق دراسة تجريبي للمدارس الابتدائية بولاية فيرجينيا، مثلاً، ساعد المطورين بأن قدم لهم المجال والتسلسل. فمثلت الوظائف الاجتماعية المجال. وكان بعض هذه الوظائف حماية الحياة والملكية والثروات الطبيعية والحفاظ عليها؛ والإبداع والتعبير عن الحوافز الجمالية؛ وتوزيع عوائد الإنتاج. وقد جرى العمل بهذه الوظائف بشكل من الأشكال في كل صف وعليه جرى ترتيب التجارب متسلسلة بما يتفق مع مراكز الاهتمام. فمثلاً، دُرست الحياة في المدرسة والبيت في الصف الأول؛ وتأثير الآلة على التعلم في الصف السادس. وعرضت نشاطات محددة تلائم الوظائف الاجتماعية ومراكز الاهتمام معاً مستخدمين في ذلك أشد المعلومات صلة بالمادة الدراسية.

لقد رأى كازويل أن المهمة المركزية لتطوير المنهاج تتجلى في الجمع بين مواد من حقول معرفية كالفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع. «يجب اختيار المواد وترتيبها على نحو يجعلها حيوية في تجربة المتعلم[26]». وهكذا كان يرى المنهاج حقلاً للدراسة لا يقتصر على جمع محدود بنيوياً من المحتوى، بل يمثل بالأحرى عملية أو إجراء.

صنع المنهاج العقلاني

في عام 1949 أرسل رالف تايلر إلى دار النشر بجامعة شيكاغو بحثاً بعنوان Basic Principles of Curriculum and Instruction (المبادئ المنطقية للمنهاج والتدريس) وعرض فيه المبادئ المنطقية لدراسة مشكلات المنهاج والتدريس[27].

وقد استند في ذلك على خبراته بوصفه مدرساً لمادة المنهاج وواضعاً للمنهاج ومقوماً له. وكان تايلر نشطاً على نحو خاص في تصميم الطرق لقياس التغيرات لدى المتعلمين الناتجة عن الجهود الجديدة الرامية إلى مساعدة المتعلمين في تطوير اهتماماتهم وأدائهم بشكل ملائم أكثر في إطار المجتمع. ولقد لقيت مبادئ تايلر إقبالاً جعلها تبيع أكثر من 100 ألف نسخة منذ ذلك الحين، وهذا يعتبر ذروة ما أنتجه عصر صنع المنهاج.

بحث منهاج تايلر

افترض تايلر أن كل من يشتغل ببحث المنهاج لا بد له من الإجابة على الأسئلة التالية:

1- ما هي الغايات التعليمية التي ينبغي أن تسعى المدرسة إلى بلوغها؟

2- ما هي الخبرات التعليمية التي يمكن توفيرها ويرجح أن تحقق هذه الغايات؟

3- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التعليمية بصورة فعالة؟

4- كيف نتمكن من تحديد ما إذا كانت هذه الغايات قد تم تحقيقها؟

وكان تايلر يقصد بالغايات عدداً صغيراً من الأهداف الموضوعة على مستوى عال من التعميم، وهي نقيض الأهداف المحددة والعديدة التي قدمها بوبيت، وقد بين تايلر أن مرامي المدرسة ستمتلك قدراً أعظم من الصدق إن تم اختيارها في ضوء معلومات عن الحاجات والاهتمامات السيكولوجية للمتعلمين والحياة المعاصرة وجوانب المادة الدراسية التي سوف تفيد الجميع، ولا تقتصر على الاختصاصيين في فروع المعرفة الأكاديمية. ولكي يجري اختيارها من بين العديد من الأهداف التي تستنتج من هكذا معلومات ينصح تايلر بقيام لجنة من المدرسة «باستعراض الأهداف» حسب الفلسفة التعليمية للمدرسة ومعتقداتها حول سيكولوجية التعلم.

أدرك تايلر أن امتلاك غايات ليس إلا خطوة الأولى على الدرب. واستخدم عبارة خبرات تعليمية لتضمين موضوعه خطة لعرض أوضاع تعلمية تأخذ بعين الاعتبار الخبرة السابقة للمتعلم وما يحمله من ادراكات ومفاهيم إلى الوضع التعلمي، وما إذا كان من المحتمل أن يستجيب المتعلم انفعالياً وسلوكياً أم ألا يفعل ذلك؟

ثم تحول تايلر بانتباهه لتنظيم الأوضاع التعليمة. بحيث ينحصر هذا الاهتمام بالمخرجات ذاتها. كان تايلر منشغلاً بفكرة كيف يمكن للمنهاج أن ينتج التأثير التراكمي الأقصى. ويريد بلوغ خطة تراكمية للتنظيم تساعد الطلاب على التعلم بطريقة أكثر فعالية.

وكان الحل الذي أتى به يفيد كثيراً من أفكار الهربارتيين في التنظيم. فقد كان يعتقد، شأنه في ذلك شان تشارلز ماك موري، أن العناصر الناظمة أو الأفكار أو المفاهيم والقيم والمهارات ينبغي أن تكون الخيوط، أي القاعدة التي تشكل نسيج تنظيم المنهاج. فيمكن توسيع استخدام مفهوم مثل قيمة المكان في نظام الترقيم، مثلاً، من روضة الأطفال حتى الصف الثاني عشر. وكانت مثل هذه المفاهيم تعتبر عناصر مفيدة للربط بين مختلف الخبرات التعلمية في العلوم والدراسات الاجتماعية وسواها من الحقول الأخرى. فعرض أساليب اختيارية لتنظيم الخبرات التعلمية في المدرسة وقاعة الدراسة معاً. فيمكن وضع هذه الخبرات في إطار مقررات دراسية خاصة، كالانكليزية والرياضيات، أو كحقول واسعة، مثل فنون اللغة. كذلك يمكن بناء الخبرات أيضاً في صيغة دروس. وقد عرض تايلر التنظيم الذي وضعه وإيثاره للمنهاج المتحقق ببيان المزايا في ربط المحتوى إلى واقع الحياة من خلال مشروعات تتيح توسيع الفرص التعليمة. كما أنه وجد ثمة نفعاً في تنظيم سياقات دراسية تمتد عدة سنوات عوضاً عن فصل واحد.

وختام القول اعتبر تايلر أن التقييم يشكل عملية هامة في تطوير المنهاج، إذ أنه رأى فيه عملية يكتشف من خلالها إن كانت الخبرات التعلمية تأتي فعلاً بالنتائج المرجوة كما هي نافعة في اكتشاف ما في الخطط من قوة وضعف. وقد قدم إسهاماً حقيقياً بتوسيع مفهومنا عن التقييم. فبدلاً من التركيز على بضعة جوانب وحسب من النمو فإنه اعتقد أن وظيفة الاختبارات أن تشير إلى ما تحقق من أغراض البرنامج التعليمي. بالإضافة إلى ذلك، فإنه لم يكن يعتقد بان الاختبارات يجب أن تقتصر على الورقة والقلم. كما اعتقد أن ملاحظات الطلاب وانتاج المتعلمين وسجلات مشاركة الطالب وأساليب التقييم الأخرى يجب أن تكون متضمنة أيضاً.

وكما هو مشار إليه في الجدول 13-1 تصدى قادة المنهاج لقضايا تتعلق بما ينبغي أن يدَّرس والسبب في ذلك. وتراوحت أسئلتهم بين البحث عن الغاية، مثل إمكانية تعليم الأخلاق، إلى قضايا تتصل باختيار المحتوى، والعلاقة بين المحتوى والطريقة، وأهمية التنظيم بما يوفر للخبرات التعلمية تأثيراً تراكمياً.

وعلى العموم فإن التركيز على تحديد ما هو الأهم في تشكيل الوحدات للمساهمة في المجتمع وتدبير الظروف للفوز بهذه الوحدات ، عادة كمنهاج رسمي ومعترف به من مؤسسة التعليم نقيضاً لمنهاج عفوي منفذ.

الجدول 13 - 1 خلاصة أفكار منظري المنهاج الأوائل

المنظرون	الغايات، المرامي الأهداف	المحتوى	طريقة التدريس	التنظيم
تشارلز وفرانك	تنمية الأخلاق	الأدب لصلته بعلم الجمال والثقافة	خمس خطوات شكلية في خطة الدرس	دراسات متسلسلة حسب سن المتعلم ومرحلة تطوره
ماك موري	المواطنة الصالحة	التاريخ والأدب للمواطنة الجغرافيا للدراسات الترابطية لاحقاً، قبول فروع جديدة من المعرفة	أساليب خاصة في كل حقل دراسي	معلومات منظمة حول مشكلات ومشروعات نشاطات ترتبط بموضوعات ومجالات
جون ديوي	ضبط عقلاني للقوى البشرية والطبيعية ذكاء اجتماعي قدرات مدربة في خدمة المصلحة الاجتماعية التنمية بوصفها المرمى المقصود	طريقة عقلانية تغني الحياة الاجتماعية وتطورها معرفة من حقول منظمة فيما تقوم بوظيفتها في حياة الطفل	مسح قدرات المتعلمين وحاجاتهم ترتيب الشروط التي توفر المحتوى الذي يلبي الحاجات خطة لتلبية الحاجات تتضمن مشاركة كافة أفراد الجماعة نشاط ذكي وليس نشاطاً لا هدف له	خبرات الحياة التي يستخدمها المتعلمون للوصول إلى معلومات وأفكار أرفع وأفضل تنظيماً منهاج منظم حول مفهومين: المعرفة تجريبية والمعرفة وسيلة لبلوغ غايات فردية واجتماعية
فرانكلين بوبيت	تلبية حاجات اجتماعية إعداد المتعلم لحياة الراشد	المادة الدراسية بوصفها أداة وليست غاية في ذاتها	استخراج الأغراض من تحليل ما هو مطلوب من أجل الأداء في مجالات واسعة من الحياة نشاطات مفصلة يخططها المدرسون والأهل وسواهم	تحديد مواصفات الأهداف التي ينبغي بلوغها في كل عام خطة مفصلة للنشاطات اللازمة لبلوغ الأهداف

الجدول 1-13 خلاصة أفكار منظري المنهاج الأوائل

المنظرون	الغايات، المرامي، الأهداف	المحتوى	طريقة التدريس	التنظيم
ووريت دبليو تشارترز	الشعور بالرضا بتحقيق المثل العليا (الأمانة، مثلاً) التي تؤثر في الأشخاص ذوي الكفاءة في المعاملات الاجتماعية	معرفة منظمة قابلة للتطبيق في نشاطات ضرورية للحياة الفعالة اجتماعياً	مشروعات ونشاطات تتفق مع المثل	تجارب لاكتشاف أفضل طريقة لتنظيم المثل والنشاطات، والأفكار
هوليس كازويل	تحقيق مثل ديمقراطية (تحسين العلاقات بين الجماعة، والحياة الأسرية والحفاظ على الموارد).	لا يوجد تحديد للمحتوى مفاهيم أساسية مفيدة جداً في حل المشكلات الاجتماعية	تفاعل المعلم مع التلميذ تطبيق المدرس أفضل المعروف في المادة الدراسية، واهتمامات الأطفال، والحاجات الاجتماعية أفكار أساسية تغرس في أداء الطفل للوظائف الاجتماعية.	وظائف اجتماعية مختارة (مثل الحفاظ على الحياة) تؤدى بشكل ما في كل صف نشاطات متسلسلة مرتبة حسب مراكز الاهتمام.
رالف تايلر	ما من غايات معلنة، كل شخص على صلة بالمنهاج ينشئ غاياته عبر عملية عقلانية تتضمن دراسة الأوضاع التعلمة والظروف الاجتماعية والحالة المعرفية والفلسفية. يجب أن تكون الأهداف واضحة وتعتمد على وجه الخصوص على نظريات التعلم	المادة الدراسية يوفرها أخصائيون بالموضوع ومن شانها أن تسهم في الوظائف الواسعة للحياة اليومية.	فرصة لممارسة ما تدعو إليه أهداف التدريس. كل فرصة تسهم في تحقيق عدة أهداف نشاطات ضمن قدرة المتعلم وتكون مرضية	بنود تنص على التأكيد على المفاهيم، أو المهارات، أو القيم بنود تنص على التطوير المتدرج للمفهوم، أو المهارة، أو المواقف تحقيق الترابط بين المفاهيم من أحد الحقول والمحتوى في حقول أخرى

التشريع الأنثوي للمنهاج

كانت النساء غير ظاهرات في معظم تاريخ حقل المنهاج. فقد كان المناخ السائد في ذلك الحين ينكر على النساء دخولهن مؤسسات التعليم والسياسة. وكما سلف الوصف، كان القادة في هذا الحقل يحصرون اهتمامهم بالأهداف والأداء الفعال أكثر من عنايتهم بتجارب الحياة التي خبرها المدرسون والطلاب.

ولئن كان ديوي قد تناول في كتاباته ضرورة التوفيق بين خبرات الأطفال والمعرفة المنظمة، واعتبر تايلر الدراسات المتعلقة بالمتعلم بمثابة مصدر أساسي للمعلومات يتقرر في ضوئها ما ينبغي أن يُدَرَّس، فإن النساء كن أوائل من عمل في تطبيق العديد من الملامح الموجهة للمنهاج المعمول به اليوم مثل التعلم عبر المشاريع والأبحاث التي تقوم على معالجة مشكلات محددة حيث يقوم الطلاب باستقراء ما لديهم من معطيات ويتوصلون إلى التعميمات ويناقشون مع رفاقهم تفسيراتها. والواقع أن النساء كن رائدات في ابتكار مواد المنهاج بالاستناد إلى لغة الأطفال واهتماماتهم، كما أنهن من أوائل الذين أخذوا بجعل الطلاب يتحسسون الأحداث الجارية في محيطهم والعالم المرتبطة بالقيم الإنسانية والديمقراطية.

هيلدا تابا

لنأخذ حالة هيلدا تابا (1902-1967) التي كانت تعتبر الوقائع هامة بشكل رئيسي لفهم الأفكار والقواعد التي يستخلصها الطلاب منها. وأكثر من ذلك أنها ذهبت بتوقعاتها إلى أنه سوف يكون للخبرات التي يمر بها المتعلم عبر مستويات الصفوف جميعها أثر تراكمي إذا ارتبطت هذه الأفكار بمفاهيم تجريدية قوية وتم العمل بها في أوضاع جديدة ومتنوعة[28]. وكان المنهاج الذي وضعته يتفق مع طريقة من الأسفل إلى الأعلى الذي سبق وصفه في الفصل الخامس، ووفق هذا الأسلوب يقوم المدرسون بتطوير المنهاج عوضاً عن إتباع إجراءات من الأعلى إلى الأسفل.

كانت تابا متأثرة بجون ديوي ووليم كيلباتريك، الرائد في الدعوة إلى المشاريع الموافقة لعالم الواقع في التعلم وتكامل المواد الدراسية. وإن عملها مع رالف تيالر في بحث الأعوام الثمانية الذي تناولا فيه بالتقييم 30 مدرسة ثانوية كانت قد "تحررت" من شروط المنهاج التي فرضتها المعاهد والجامعات قد أكد اعتقادها بأهمية قيام المدارس بتطوير مناهجها بما يعكس محتوى وسياقاً متميزين.

ولئن لم تحظ تابا بتقدير عام لدورها الكبير في المبادئ التي خرج بها تايلر، فإن مساهماتها باتت تحظى مع ذلك باهتمام متزايد، خاصة لتشديدها على ما يلي:

- ضرورة تقدير التعلم ذو المعنى وإيجاد الأساليب لتحقيقه بما يتجاوز الاختبارات وامتلاك المحتوى.
- تخطيط المنهاج بالتنسيق مع مؤسسات المجتمع المحلي.
- تعاون المدرسين في ربط الموضوعات والنشاطات المدرسية مع موضوعات قوية متفق عليها[29].

وجدير بالتنويه أن تابا كانت تعتبر المنهاج «وحدة، كلاً حياً قوامه تجارب فعلاً في المدرسة. وهكذا فإن المنهاج هو ما يغدو عليه في الممارسة[30]».

ماري شيلدون بارنز

قبل ذلك، في القرن التاسع عشر، ثارت ماري شيلدون بارنز (1850-1896) على نقل المعلومات التاريخية. وبدلاً من ذلك شجعت طلابها على تفحص فيض من المادة واستخلاص نتائجهم الخاصة. وكان منهاجها يعتمد اعتماداً شديداً على المصادر الأولية ـ وثائق، صور، منتجات يدوية من عدد من المجالات ـ العمارة والأدب والخطابة. وقد طرحت المواد التي أتت بها للمدرسين أسئلة ذات أهمية توجيهية؛ أسئلة تحليلية لاستخلاص المعلومات؛ وأسئلة تركيبية أعانت

الطلاب في الإفادة من المعلومات في رسم صورة متماسكة منطقياً. وأسئلة تقييمية يطرحها الطلاب للتأمل في المثل والشخصية ونسيج الشخصيات التاريخية والمستوى الأخلاقي[31].

قد يرى الباحثون المحدثون أن بارنز أخطأت لعدم مساعدتها الطلاب على نقد العنصرية في أمتهم والمظالم الأخرى لعدم اتفاقها مع المثل الوطنية، وهذا تحد يواجه كتاب المنهاج في كل حقبة؛ على أن الكتب المدرسية التي وضعتها تبين أنها أشركت المتعلمين في إنشاء المعرفة عوضاً عن حفظ المعلومات واستذكارها، مطلقة بذلك نقاشاً عظيماً.

في هذا الوقت أخذ مدرسون كثر بطريقة منهجية تعتمد البحث عن مصادر المعلومات وهدفها بلوغ التفكير النقدي؛ وهناك آخرون استخدموا المواد التي اجتمعت لهم كروافد لكتبهم المدرسية، إنما كان هناك من أبدى عداء لهذه الممارسة، متذرعين بالقول أن على الطلاب أن يتعلموا ما يوجد بين دفتي كتبهم المدرسية لا أن تكون لهم أفكار وآراء خاصة بهم. وقد اعتقد النقاد أن الموضوع الأساسي للطلاب تعلم ما في الكتاب وأن يندفعوا إلى تعلم المزيد.

لوسي مينارد سالمون

تمكنت لوسي مينارد سالمون (1853-1927)، عبر تدريسها وتأثيرها على إحدى اللجان الوطنية التي أصدرت التوجيهات المتعلقة بمنهاج تدريس التاريخ في المدارس الثانوية من تعزيز التعلم الفعال حيث يقوم الطلاب بتفحص جوانب الحياة اليومية العادية ـ العمارة في الشوارع، الأخبار في الصحف والبحث في ما وراء الأخبار لتكون مصادر معلومات تساعد في ربط الماضي بالحاضر. وكانت على النقيض من بارنز، إذ لم تغفل في منهاجها الجماعات المحرومة ـ من المهاجرين والنساء، مع التركيز على التمييز في المعاملة ـ إنما وجهت نقدها إلى المجتمع الذي يسمح بمثل هذه المظالم. كما أنها لم تكن تعتقد بأن الولايات المتحدة مجتمع مثالي، بل مضت تدعو من خلال المنهاج الذي وضعته إلى الأخذ بمثل أكثر إنسانية وعالمية تتجاوز الحدود الوطنية.

لوسي سبراغ ميتشيل

ساهمت لوسي سبراغ ميتشيل (1870-1967) في وضع منهاج تقدمي مبتكر للمدرسة الابتدائية عبر برنامج لتأهيل المعلمين يقوم على طرح المشكلات ليتعلم الأطفال من خلالها. كذلك فإن ميتشيل تعرف بالعديد من الإنجازات في التعليم العالي للنساء والطلاب، كما عرفت كرائدة في البحث في تطوير ونمو الأطفال. أدركت بحكم عملها معلمة للأطفال، ما هو مناسب لأعمارهم فأعدت حكايات عن حياة الصغار والعالم من حولهم، لتحل محل الحكايات التي تصور العنف والمواعظ الأخلاقية المستخلصة من حكايات الملاحم وروايات البطولة[32]. وقد سعت ميتشيل متوسلة بالجغرافيا كموضوع إلى مساعدة ذوي السنوات التسع من العمر على أن يصبحوا علماء جغرافيين أكثر من سعيها إلى تدريسهم الجغرافيا.

وكانت ميتشيل تنظر إلى حل المشكلات باعتبارها مطلوبة من تعامل الطلاب مع الخرائط فيما هم يعملون على حل مشكلات معقدة شبيهة بتلك المشكلات التي واجهت الرواد أثناء التوسع نحو الغرب. فكان الأطفال مستوطنين يرحلون في عربة مغطاة وهم يحاولون العثور على أفضل طريق إلى اوريغون أو كاليفورنيا. وتم اكتشاف مجموعة واسعة من المعلومات الأساسية المتعلقة بالطبوغرافيا وحيوانات ونباتات حقبة ما فيما هم يسعون إلى المعلومات من الجيولوجيا والتاريخ والعلوم والفن وما شابه. واستمر الطلاب في تدوين اكتشافاتهم وقراراتهم على خارطة مجسمة ضخمة لتصوير آثار قوى الأرض على الطبوغرافيا والنبات والحيوان والبشر.

كما قامت ميتشيل بحكم موقعها كمؤسسة لكلية بانك ستريت كوليج بتطوير منهاج لما قبل الخدمة لمساعدة المدرسين الجدد على البحث في أساليب التعليم القديمة والانفتاح للقيام بتجارب قائمة على ملاحظة ورصد العلاقات. وكان يتوقع من هؤلاء المدرسين تنفيذ منهاج محوره الطفل قائم على البحث والاستقصاء ومناقشة الأفكار والاهتمام والفهم المنطقي والعاطفي. ولقد لاحظت

ميتشيل، على العكس من أولئك الذين يفصلون المنهاج عن التعليم، الحاجة إلى وجود مدرسين يجمعون بين معرفة المواد الدراسية ويعرفون كيف يربطون الموضوعات إلى حياة الأطفال.

ملاحظات ختامية

يتعين على كل جهد جديد في المنهاج فكراً وفعلاً أن يعالج القضايا الملحة من غاية ونشاط وتنظيم وتقييم. على أن التشديد على هذه القضايا وطريقة تناولها في تغير فقد شهد عقد السبعينيات من القرن العشرين قيام جماعات من ذوي الاهتمامات الخاصة والهيئات الحكومية بتسلم القيادة في تطوير البرنامج؛ وكانت النتيجة فقدان التماسك. ثم شهد عقد الثمانينيات انتقال القيادة إلى حكومة الولاية استجابة لعناية المصالح الصناعية والتجارية بالتميز الأكاديمي والاهتمام المتزايد بالتعليم العام الذي من شأنه أن يعكس القيم الثقافية المهيمنة. وفي عقد التسعينيات استعاد تطوير المنهاج على المستوى المحلي أهميته مما مرده في بعض الأمر عدم رغبة السلطات المركزية في الإنفاق على النشاط وقبول حرية التجربة والاختبار مقابل تحمل المسؤولية. واليوم يلقى الاختبار المعياري الذي يطبق على الجميع وفي الدراسات العليا وفي الإعداد التقني للقلة الاعتراض والتحدي لكنه ما يزال سائداً.

إن تحديد كيف يمكن تحقيق أفضل توازن بين الطلب على البرامج استجابة للمصالح الوطنية ومصالح الولاية ومقتضيات الجماعات المحلية معضلة شائعة. على أن الاهتمام الواسع بتطوير المنهاج المحلي يعتمد على الاندفاع نحو الخصخصة وحرية الخيار كما نحو الرغبة في قيام المدارس الفعالة التي تتسم بشعور قوي بالمجتمع المحلي والأهداف المشتركة والتوقعات العالية من الطلاب والعاملين في المدرسة. إن القرار المشترك بما يتصل بتصميم المنهاج على المستويات كافة يتطلب دراسة وتمحيصاً ـ اجتماع المرامي والمعطيات والأحكام.

ربما تساعد معرفة تاريخ المنهاج، بما يتضمنه من معرفة نظرية وعملية، على تحسين الجهود المبذولة حالياً لإصلاحه. فمثلاً، هل ثمة توجيهات لتطوير المنهاج المحلي أفضل من تلك التي تعتمد على خبرات كازويل؟ كذلك فإن طريقة ماك موري في الترابط وقيمة موضوعات معينة في العلاقات المتبادلة للمعرفة، لها قيمة عند المخططين الحاليين الذين يرغبون في تقوية التعليم العام. كما أن رأي ديوي في التربية الأخلاقية مفيد الآن فيما المخططون ينظرون في أفضل استجابة للرأي العام الذي يولي التعليم كمشروع أخلاقي أهمية قصوى.

على النقيض من المنهاج الظاهر الذي وضعته السلطات والنصوص المعتمدة، ثمة اهتمام بالطريقة أو الطرق التي يشتغل بها المنهاج مع أهداف المتعلمين والعلاقات بالآخرين والألفة الثقافية بالموضوعات واللغة والعوامل الأخرى. فمعرفة تطور خبرات الطالب عبر السنين وفي سياقات مختلفة حري بها أن تومئ إلى أساليب أفضل لتنظيم المنهاج وصلته بالتعلم المستمر.

إننا نتوقع أن نرى نساء مربيات يتابعن اكتشاف طرق جديدة تجمع بين الطلاب والمواد الدراسية فيما المنهاج يتحول عن الأهداف الجديدة للتعلم إلى انتقال التعلم وعمليات التفكير العليا والتعلم مدى الحياة. وإن استعداد النساء لعبور مجالات المواد الدراسية كان في أوانه. كذلك نجد نموذج مصدر المعلومات القديم الذي تناولته بارنز وسواها ذا صلة وثيقة بما نصادفه اليوم من اهتمام بتقديرات الطلاب وهم يبلغون مصادر الثقافة عبر شبكة الانترنت.

أسئلة

1- اذكر بعض الإجابات المتداولة حالياً على الاهتمامات الأساسية لدى الشخصيات التاريخية في حقل المنهاج؟

2- هل لك أن تذكر قصة منهاج معين؟ ولعلك تضمن روايتك قصة تتناول إجراءات منهاج حديث أو قصة عن الممارسات في مدرسة معينة؟

3- ما هو وجه الاختلاف في وضع المنهاج الراهن وما كان عليه في الماضي؟ هل يجعل هذا الاختلاف بعض الآراء في المنهاج القديم غير ذات صلة؟

4- يقال أنه لا يمكن فصل تاريخ فكر المنهاج والممارسة عن تيار التاريخ الحضاري والفكري الأوسع. فما هي في رأيك الظروف أو الحركات أو الأفكار التي كان لها أعظم التأثير على صنع المنهاج في القرن التاسع عشر؟ وما هي القوى الاجتماعية والفكرية أيضاً التي تعمل على صوغ حقل المنهاج اليوم؟

5- ما هي الأفكار التي لدى الأخوين ماك موري وديوي، وتشارترز وبوبيت وكازويل وتايلر حول المنهاج الأقل أهمية مما كانوا يحملونك على الاعتقاد به في أمر المنهاج. ماذا لديهم ليصرحوا به إليك؟

6- ما موقفك من النزاع بين (آ) مؤرخي المنهاج الذين يثقون بالتقدم ومنهاج مشترك يخدم الجميع و (ب) المؤرخين الذين يفسرون تاريخ المنهاج بوصفه هيمنة النخب على الأقليات العرقية والإثنية والطبقة العاملة؟

7- كثيراً ما يجري فصل المنهاج عن التدريس كحقل للدراسة، فهل هذا الفصل جهد يقصد به استمرار السيطرة الذكورية عبر المؤسسات بمعزل عن الاهتمام الأنثوي بشخصية التعلم؟

بحوث استراتيجية مقترحة

فرضيات ناقدة ومؤيدة حول التطوير النسوي للمنهاج

لماذا تكون النساء أكثر من الرجال ارتباطاً بالمنهاج الذي يتجاوز الحدود بين فروع المعرفة الأكاديمية ويظهر حرصاً على المثل الإنسانية والعالمية وأساليب الاستقراء ودوافع الطالب؟ فهل السبب أن نسبة النساء اللواتي لم يتم إشراكهن في نطاق فرع معرفي منفصل أم أنه فُرض عليهن الاقتصار على التعليم دون أن

تترك لهن ممارسة صنع السياسة؟ هل ثمة أساس ليكون النوع العامل الحاسم بسبب من نزوع النساء إلى الرعاية والتربية وإنشاء العلاقات؟ إن بحثك قد يستدعي منهجية تاريخية بتحليل النساء البارزات المطورات للمنهاج وحياتهن والظروف التي تحيط بهن.

التصدي لتحدي منهاج يقوم على البحث

عرفت المناهج التي تركز على البحث تاريخياً بتحديها للمتعلمين والمعلمين:

- يطرح الطلاب أسئلة تتطلب الإجابة عليها قليلاً من الجهد، عوضاً عن تلك الأسئلة التي تؤدي إلى «أفكار ضخمة».
- يجدالطلاب صعوبة في اكتشاف وتركيب المعلومات التي تتصل باستقصاءاتهم.
- لا يترك للطلاب تصميم التجارب التي سوف توفر الدليل المؤيد للنتيجة أو يعارضها!
- يفتقر المدرسون إلى المعرفة بالمادة الدراسية لتوجيه الطلاب إلى البحث الجماعي.

نظم ندوة من مدرسين ناجحين ليوضحوا فيها أساليبهم الخاصة التي من شأنها مساعدة مدرسين آخرين وطلاب على التصدي لهذه التحديات أو الظروف.

نسخ الطريقة التاريخية عند لوسي مينارد سالمون في الكشف عن أدوات المنهاج والحكم عليه

ابحث عن أداة شائعة من أدوات الماضي والمتصلة بالمنهاج- سياق دراسة، وثيقة سياسية، دليل مدرس، خطة درس وما شابه- لمدرسة أو جماعة تعنى بأمرها. استخدم هذا المصدر لتبين مقصد المنهاج. من قام على تطويره؟ ما هي المصالح التي يخدمها. ما هي العلاقة بين هذا المنهاج التاريخي كما كشفت عنه هذه الأداة وقضايا المنهاج اليوم؟

تعيين مفاهيم المنهاج في مدارس الامتياز

أية مفاهيم منهاجية نقع عليها في مدرسة الامتياز أو سواها؟ من البدائل؟ هل يشمل المفهوم الطريقة والتعليم أم المادة المراد تدريسها فقط؟ ما دور المدرس كما يحدده المنهاج ـ هل هو دور صانع القرار أم أنه دور من يقوم على تطبيق برامج مصممة بمعزل عن الموقع؟ قم بزيارة عدة مدارس امتياز وحدد إن كان ثمة نمط معين.

المراجع الهامشية

1. Arno Bellack, "History of Curriculum Thought and Practice," Review of Educational Research 39, no. 3 (1969): 283-290.
2. Herbert M. Kliebard, "Constructing a History of the American Curriculum," in Handbook of Research on Curriculum, Philip W. Jackson, ed. (New York: Macmillan, 1992), 157-184.
3. Daniel Tanner and Laurel Tanner, History of the School Curriculum (New York: Macmillan, 1990).
4. Joe1 Spring, Conflict of Interest (White Plains, NY: Longmans, 1993).
5. David W. Saxe, Social Studies in the Schools: A History of the Early Years (Albany: State University of New York Press, 1991).
6. Kerry Friedman, "Art Education as a Social Production: Culture, Society, Politics in the Formulation of Curriculum," in The Formation of School Subjects, Thomas S. Popkewitz, ed. (London: Falmer, 1987), 63-84.
7. George M. Stanek, "Mathematics Education in the Beginning of the Twentieth Century," op. cit., 145-175.
8. Larry Cuban, How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms 1890-1980 (New York: Longmans, 1993).

9. Alain Coppin, "The Emmanuel Textbooks Project," Journal of Curriculum Studies 24, no. 4 (1992): 345-356.

10. O. L. Davis, Jr., and George L. Mehaffy. "An Elusive Quarry: On the Trail of Curriculum History," in Curriculum Historr, Craig Kridel, ed. (New York: Lanham, 1989).

11. Herbert M. Kliebard, The Struggle for the American Curriculum, 1893-1951 (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1986).

12. David F Larabee, "Politics, Markets and the Compromised Curriculum," Harvard Educational Review 57, no. 4 (1987): 483-495.

13. David Larabee, The Making of an American High School: The Credential Market and the Central High School of Philadelphia 1838-1939 (New Haven: Yale University Press, 1988).

14. Barry Franklin, Building the American Community: The School Curriculum and the Search for Social Control (London: Falmer, 1986).

15. Harold Rugg, ed., The Foundations of Curriculum Making. 26th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 1 (Bloomington, IL: Public School Publishing Co.. 1927).

16. Johann F. Herbart. Outlines of Educational Doctrine, Alex F. Lange, trans. (New York: Macmillan, 1904).

I7. William H. Kilpatrick, "Dewey's Influence on Education," in The Philosophy of John Dewey, Paul A. Schlipp, ed. (Evanston, IL: Northwestern University, 1939),465.

18. Charles A. McMurry, How to Organize the Curriculum (New York: Macmillan, 1923),76.

19. Franklin Bobbitt, The Curriculum (Boston: Houghton Mifflin, 1918), 35.

20. Ibid., 283.

21. Franklin Bobbitt. How to Make a Curriculum (Boston: Houghton Mifflin. 1924).

22. W. W. Charters, Curriculum Construction (New York: Macmillan, 1923), 103-106.

23. Guy M. Whipple, "What Price Curriculum Making," School and Society (March 15, 1930): 368.

24. Mary Louise Seguel The Curriculum Field: Its Formative Years (New York: Columbia University, Teachers College Press, 1966), 148.

25. Sidney B. Hall, D. W. Peters. and Hollis L. Caswell, "Study Course for Virginia State Curriculum," State Board of Educatioll Bulletin 14, no. 2 (Jan. 1932): 363.

26. Hollis L. Caswell and Doak S. Campbell, Curriculum Development (New York: American Book Company, 1935), 81.

27. Ralph W. Tyler, Basic Principles of Curriculum and Instruction (Chicago: University of Chicago Press, 1949).

28. Arthur L. Costa and Richard A. Loveall, "The Legacy of Hilda Taba," Journal of Curriculum and Supervision 18 (fall 2002): 50-62.

29. Hilda Taba, The Dynamics of Education: A Methodology Progressive Educational Thought (London: K. Paul, Trench, Truban and Co., 1932).

30. Jane Bernard-Powers. "Composing Her Life: Hilda Taba and Social Studies," in Bending the Future to Their Will. Margaret Smith Crocco and O. L. Davis. Jr., eds. (New York: Rowman and Littlefield, 1999).

31. S. A. Anniel, "The Educative Theory of Mary Sheldon Barnes: Inquiry Learning in History Education," Educational Theory 40 (1990): 45-52.

32. Sherry L. Field, "Lucy Sprague Mitchell: Teacher, Geographer, and Teacher Educator," in Bending the Future to Their Will, Margaret Smith Crocco and O. L. Davis, Jr., eds. (New York: Rowman and Littlefield, 1999).

مراجع مختارة للقراءة

BOBBITT, FRANKLIN. How to Make a Curriculum. New York: Houghton Mifflin, 1924.

CASWELL, HOLLIS L., AND DOAK S. CAMPBELL, Readings in Curriculum Development. New York: American Book, 1937.

CHARTERS, W. W. Curriculum Construction. New York: Macmillan, 1923.

CROCCO, MARGARET SMITH, AND O. L. DAVIS, JR., EDS. Bending the Future to Their Will: Civic Women, Social Education and Democracy. New York: Rowman and Littlefield, 1999.

CROCCO, MARGARET SMITH, PETRA MUNRO, AND KATHLEEN WEILER, EDS. Pedagogies of Resistance: Women Educator Activists 1880-1960. New York: Teachers College Press, 1999.

FRANKLIN, BARRY M. Building the American Community: The School Curriculum and the Search for Social Control. London and Philadelphia: Falmer, 1986.

KLIEBARD, HERBERT M. The Struggle for the American Curriculum 1893-1951. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1986.

McMuRRY, CHARLES A. How to Organize the Curriculum. New York: Macmillan, 1923.

SEGUEL, MARY LOUISE. The Curriculum Field: Its Formative rears. New York: Teachers College Press, 1966. TYLER, RALPH. Basic Principals of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

الفصل الرابع عشر

وعود النظرية والبحث في المنهاج

يمكن تصنيف أولئك الذين يشتغلون بالبحث في المنهاج في معسكرين. فبعضهم يسير تحت راية البحث الكمي أو التجريبي. حيث يقومون بأعمال المسح ويجرون الاختبارات ويقدمون الملاحظات الوصفية مستخدمين في ذلك الاستبانات والأساليب الإحصائية. وقد جرت العادة على أن يحاول هؤلاء إيجاد علاقات بين مخرجات المنهاج وعمليات المنهاج ذاته ـ مقدار التشديد على محتوى معين أكثر من سواه، وتنظيم المنهاج واختلاف التدريس الذي يطبق على مختلف أنواع الطلاب. أما الآخرين فأبحاثهم كيفية أو تأويلية، إذ يهتمون بدلالات التفاعل بين الطلاب الذين يقومون بالبحث والمعلمين والكتب المدرسية والجوانب الأخرى للمنهاج. وغالباً ما يكون هؤلاء ملاحظين مشاركين يفيدون من مفاهيم علم الاجتماع الانثروبولوجيا وأساليبها. ويفيد بعض الذين ينضوون تحت لواء هذا المعسكر من المجلات وكتب السيرة الذاتية بالإضافة إلى التحليل النفسي والتأمل بهدف فهم أنفسهم ودلالة المنهاج لدى الطلاب في الوقت ذاته. وأصحاب النظريات النقدية فئة ثالثة من الباحثين. وهؤلاء يدرسون ممارسات المنهاج بغرض إظهار طبيعته السياسية وزيادة وعينا بالتأثيرات التاريخية والعقائدية في حياتنا.

للبحث في المنهاج غايات متعددة: تطوير التصور الفكري وفهم هذا الحقل، وامتلاك رؤى جديدة حول ما ينبغي تدريسه وكيف، والتأثير في سياسة المنهاج، ومناقشة المنطلقات المعيارية للمنهاج وتحسين برامج التعلم.

يقضي قانون إصلاح التعليم، المعروف (NCLB) لعام 2001 بأن تقدم المناطق المدرسية برامجاً تظهر فعاليتها عبر «البحث المستند إلى البرهان العلمي حول أفضل الطرق والبرامج والمواد التي تتناسب مع المخرجات المقدرة سلفاً».

ولكن ما من مدرسة حققت حتى الآن المعايير المطلوبة بما يثبت بالبرهان العلمي فعاليتها، كما لو تتوفر أنواع الدراسات التقييمية اللازمة[1]. فقد تكون البرامج تؤدي عملاً ممتازاً في إسداء العون للطلاب، على أننا مازلنا بعيدين جداً عن امتلاك القدرة على البرهان علمياً. حقاً إن البرهان مهم، ولكن ثمة عوامل عديدة تؤثر في تحصيل الطالب مثل معرفة الطالب المسبقة وإعداد المدرسين والموارد المتوفرة ومقدار الدعم من الأهل والمجتمع المحلي ـ وليس هناك طلقة سحرية تأتي بالعجائب. ولكن لنا أن نستشف مع ذلك، بعض الدلائل التي تومئ إلى العوامل الفعالة معظم الوقت عند معظم الطلاب ونستدل منها ما يفيد حول تكييف البرامج مع أحوال الطلاب والظروف.

تستند الحجج التي تساق في حصر خيار البرامج بتلك التي أثبتت فعاليتها بالتجارب السريرية العشوائية إلى الاعتقاد بأن تقييماً صارماً كهذا سوف يبني الثقة الشعبية عموماً بالمنهاج ويخفض تكاليف التعليم ويقضي على تدني التعليم ويكفل الإخلاص في التنفيذ. ولا ريب بأن التحرك نحو صنع قرارات على أساس البرهان العلمي يدعم توافق المعايير مع التعليم والتقييم.

قد لا تنجح طريقة الأخذ بما هو «عملي ومفيد» على المدى البعيد. وأفضل الأساليب تغدو غير ذات نفع مع تغير الظروف، لذا يتحتم على البحث أن يتطلع قدماً لفتح الأبواب أمام الاحتمالات الجديدة عوضاً عن إغلاق باب البحث عن حلول جديدة.

يمكن أن يؤثر «البحث العلمي» في خيارات المنهاج؛ لكن المرجح أن مجموعة متنوعة من الديناميكيات اللاعلمية وأصحاب المصلحة ستقوم بتحديد ما سوف يطبق ويسري. أما أولئك الذين يستخدمون أساليب كيفية فيحذرون من أن التركيز الضيق على دراسات مضبوطة عشوائياً جهد قصد به التشكيك باكتشاف المظالم في الحياة الاجتماعية والأسباب الحقيقية في عدم نجاح البرامج لدى

بعض الطلاب[2]. ويذهب آخرون إلى أنه يجدر بالبحث أن يرعى الحوار والنقاش عوضاً عن أن يضع السياسة ويرسم التطبيق. وإذا كان على البحث التعميم فإن عليه أن يتجاوز العلم فيدرس الظروف التي تجعل التعميم ممكناً[3].

ولسوف نشرع في هذا الفصل باستعراض التقدم في ستة مجالات من بحث المنهاج. كذلك فإن المساهمات التي قدمتها مختلف توجهات البحث إلى هذه المجالات سوف تظهر بجلاء. ثم يتم لاحقاً توضيح طبيعة بحث المنهاج بمساهمات مختارة من أعمال الباحثين والعاملين في هذا الميدان وبأشكال البحث المختلفة المستخدمة. وأخيراً هناك عدة أنماط مختلفة من البحث في المنهاج مزدهرة اليوم سوف يتم عرضها هنا، مما يطرح السؤال إن كانت المنهجيات المختلفة توسع من رؤيتنا أم أن الالتزام بأنموذج يؤدي إلى الضيق والبرم بالآراء المغايرة ويحد الأفاق.

حالة المجال

قام جون غودلاد في عام 1960ثم في عام 1969، بتقويم وضع بحث المنهاج من حيث حاجته إلى (1) البنى النظرية، (2) المفاهيم التي تحدد الأسئلة الأساسية (3) تحديد ما يمكن تدريسه على الوجه الأفضل في آن واحد، (4) ترتيب المواد للتعلم الفعال، (5) تحليل الأهداف، (6) القيام بدراسات تشير إلى العلاقة بين متغيرات تدريسية محددة في مجال التدريس والمخرجات المتحققة عن التدريس. ولتحديد مستوى التقدم دعونا ندرس كل فكرة اهتم بها غودلاد عام 1960 ووضع البحث في كل ناحية في عام 1969 والوقت الحاضر.

الحاجة إلى نظرية المنهاج

حالة نظرية المنهاج سنة 1969. لم يطرأ على معرفتنا بطريقة استخراج الغايات التعليمية في الفترة ما بين 1960 و 1969 سوى القليل. وقد حاول كل من اليزابيت وجورج ماسيا وآخرون معهما الأخذ بنظريات من خارج حقل التعليم

لإضفاء تصور فكري على الظواهر التي تتصل بالمنهاج[4]. وكانت إحدى عواقب تلك الممارسات، التمييز بين أربعة أنواع من نظرية المنهاج. نظرية المنهاج الرسمي التي تضمنت وضع نظرية حول بنية فروع المعرفة التي سوف يتألف منها المنهاج. وقد قدر لاليزابيت ماسيا أن تدع هذا الجهد النظري ليتولى أمره الفلاسفة والعاملون في فروع المعرفة. ثم النظرية التقييمية للمنهاج وتشتمل على التأمل في الوسائل المناسبة لبلوغ أثمن الأهداف وتقديم أفضل محتوى للمنهاج. وهناك نظرية الحدث الشبيهة بالنظرية العلمية من حيث أنها تحاول التنبؤ بما سوف يحدث في شروط معينة. أما نظرية التصرف الإنساني فهي تأمل في الوسائل المناسبة لبلوغ ما حكمنا بأنه هدف ثمين، وهذه تشكل الأساس النظري لتحديد سياسة المنهاج، أي الوصول إلى قرار تبني أهداف وممارسات معينة. وقد قال الراحل جوزيف شواب ، في بحث مبتكر أن الاهتمامات النظرية لم تكن مناسبة في حقل المنهاج. وحث بدلاً من ذلك، على توجيه دراسة المنهاج إلى ما هو المنهاج، وكيف يأخذ هذا المنحى، وكيف يؤثر في الطلاب والمعلمين[5].

الوضع الراهن لنظرية المنهاج. تقف نظرية المنهاج جنباً إلى جنب مع التوجهات البارزة في المنهاج. فبين النظريات ذات الأهمية بالنسبة لذوي التوجه الأكاديمي، النظرية القائلة أن المعرفة الأكاديمية ينشئها اجتماعياً باحثون أكاديميون في مجموعة حوار، وأن التعلم الفعال الذي يحققه الطلاب يتطلب منهم الانهماك في بناء المعرفة. فإذا كانت السلطة الأكاديمية تصدر عن اتفاق الرأي أو المشاركة في الافتراضات أو التفكير في العواقب التي تتمخض عنها، فحري بالطلاب عندئذٍ أن يتعلموا المشاركة في ثقافات أكاديمية معينة، وأن يحيطوا بالجدل المتعلق بالقضايا العلمية، والتواصل الذي يجري بين الباحثين، وانتقال سلطة تحديد ما يعتبر معرفة من الكتب المدرسية والمدرس إلى الحس السليم والمحاكمة المنطقية للفرد. وقد غدت مضامين هذه النظرية في المنهاج في قاعة الدراسة محور الاهتمام الآن.

ولدى أولئك الذين يحملون توجهاً إنسانياً العديد من النظريات التي يعتمدون عليها. وهناك النظرية الأنثوية التي تزيد الوعي بدور الانفعالات والتعاطف والعلاقات الإنسانية في المعرفة. والباحثون حين استخدامهم لهذه النظرية يعتمدون على المسرح وكتب السيرة وما شابه لربط أنفسهم بما يسعون إلى معرفته وفهمه. ويستخدم المدرسون النظرية الفينومينولوجيه (الظاهراتيه) لفهم علاقاتهم بالأطفال، وفي ذلك ما يثير أسئلة مثل: «ماذا أفعل؟» (يصف)؛ «لماذا قررت القيام بهذا العمل؟» «وما معنى العمل الذي أقوم به؟» (يخبر)؛ و«أية قوى صاغت هذا القرار؟» (يواجه)؛ «كيف يمكنني تأدية هذا العمل بشكل مختلف؟» (يتصرف). يهتم الإنسانيون بالعلاقة بين النظرية ـ التطبيق، وإدانة الاستخدام التقليدي للنظرية كعصا بيد من يمسكون بالقدر الأكبر من السلطة السياسية. ويفضلون البحث عن الفروق بين النظرية والتطبيق كطريقة للكشف عن حدود كل منهما.

ويحاول الدعاة إلى إعادة البناء الاجتماعي، كما يمثلهم أصحاب النظرية النقدية، تحرير أنفسهم من نظريات الحتمية التي تتنبأ بأن الحيف والظلم من النتائج التي يتعذر تجنبها للمجتمع الرأسمالي حيث يسهم المنهاج في إعادة إنتاج الثقافة الملازمة لهذا المجتمع. على أن ثمة إشارات إلى نظريات نقدية أشد تفاؤلاً نقع عليها في أعمال هنري جيرو الذي يشدد على احتمال ابتكار إمكانيات جديدة في المدرسة؛ ومدرسين أمثال جيرالد غراف الذي يضع الصراعات الثقافية والأكاديمية في مركز منهاجه باعتبار أن هذه أفضل وسيلة لمساعدة الطلاب في متابعة المعرفة وإنشاء منظورات ثقافية جديدة.

والجدير بالملاحظة أن من المرجح أن تتعارض نظرة الإنسانيين وأصحاب إعادة البناء مع نظرة الدعاة إلى المنهاج النظامي القائلة أنه ينبغي أن يصاغ المنهاج وفق التعريفات المؤسساتية لما سوف يعتبر معرفة.

الحاجة إلى مفاهيم المنهاج

حالة مفهوم المنهاج في عام 1969. لم تتمكن النظرية العامة وعملية تكوين المفاهيم في المنهاج من التقدم إلا قليلاً قبل عام 1969. ولقد حاول جون غودلاد ردم الفجوة بين النظرية والتطبيق بمشروع خطة مفاهيمية لوضع مخطط عقلاني للمنهاج. فكان أن طرح تصنيفات وعرض عمليات تفيد من المبادئ المنطقية التي عرضها تايلر في 1949 وقُصد بها الحث على البحث وتنظيم التفكير في حقل المنهاج. بيد أنه لم يجد فيما بعد دليلاً على أن هذا القصد قد تحقق. كذلك عمل داروين هيوبنر على تصور للمنهاج بوصفه حقلاً للدراسة. فانتقد مفهوم المنهاج الذي يقوم على الوسيلة ـ الغاية وذهب إلى أنه ينبغي تصور المنهاج على أنه عملية سياسية تهدف إلى إقامة بيئة من العدل. وأحد الأسئلة البارزة التي كان هيوبنر يحمل العاملين في المنهاج على طرحها: «هل تعكس النشاطات التعليمية الحالية أفضل ما يقدر الإنسان على القيام به؟[6]».

في عام 1979 دعا غولاد إلى إبداء مزيد من الاهتمام بالمعرفة الشخصية والتجريبية كأساس تقوم عليه قرارات المنهاج والإقرار بالدور الذي تضطلع به القيم والمصالح الخاصة في كافة القرارات التي تتخذ بشأن المنهاج. وفي نفس الوقت تقريباً كان جماعة من الاختصاصيين بالمنهاج (عرفوا فيما بعد باسم مجددو المفهوم/ المجددون) يعالجون مشكلات النموذج التقليدي بهدف تطوير المنهاج. وكان هؤلاء قد تبينوا ضرورة الاعتماد على مصادر فكرية أخرى (نظرية التحليل النفسي والوجودية والمقالات الأدبية) في وضع المنهاج. وقد طرح الكتاب الذي صدر عنهم Reschooling Society تصوراً بديلاً للمنهاج[7]، وتطورت أفكارهم إلى قيام مذهب تجديد المفهوم عبر المؤتمرات والمطبوعات التي كان ينظمها ويقوم على رعايتها وليم بينار[8].

وكان من المفاهيم والأساليب المنهجية التي دخلت حقل المنهاج على يد مجددي المفهوم التحليل السياسي (الوعي الاجتماعي في سياسة الثقافة) والنقد الجمالي والدراسات الفينومونولوجية (الظاهراتية) والدراسات التاريخية، والدراسات الأنثوية.

الوضع الحالي لمفاهيم المنهاج في عام 1992. استعرض فيليب جاكسون مفاهيم المنهاج فوجد أن الاهتمامات الفكرية المتنوعة التي دخلت بحث المنهاج قد بلغت حدا من الضخامة مما يجعل متابعتها مثبطاً للعزائم. وأن الحدود بينها انتشرت حتى لتحمل المرء على التساؤل إن كان ثمة حدود أصلاً[9]. وقد اتسم الكتاب الذي قام جاكسون بتحريره بالضخامة، (عدد صفحاته 1000 صفحة، من الكلمات ذات الحروف الصغيرة وصفحاته مشكلة من عمودين، واحتوى 3000 موضوع تقريباً وأسماء 4000 باحث) ولقد تناولت الأسئلة الأساسية المتعلقة بالمنهاج، كما سبقت الإشارة في الفصل الثالث عشر، الغاية والمحتوى وطريقة التدريس وتنظيم المنهاج. ثم وسع المجددون هذه الأسئلة بالسؤال: ما هي القيم التي نلتزم بها، وما هي نظريتنا إلى طبيعة الإنسان؟ ما هي القوى الاجتماعية الاقتصادية التي تعمل في مجتمعنا ونريد تضخيمها او إدامة وجودها؟ كيف يتم ربط الخبرة الإنسانية بالتعلم؟ وقد أضاف أصحاب النظريات النقدية السؤال التالي: «من يفيد ومن لا يفيد من المنهاج؟

كان بينار وآخرون[10] قد عرضوا في كتابهم (فهم المنهاج) Understanding Curriculum (1995) عدة منظورات أو صيغ من النصوص لشرح المنهاج ـ سياسية، وعرقية، وتتصل بالنوع، وفينومونولوجية، وما بعد بنيوية، وما بعد الحداثة والسير الذاتية، وجمالية، ولاهوتية، ومؤسساتية». وكان المجددون قد شاركوا في السنوات الأخيرة في مؤتمرات سنوية في برجانو سنتر بداتيون، في ولاية اوهايو، حيث قدموا أبحاثاً وناقشوا المنهاج من هذه الزوايا المختلفة «ومنظرو بيرجانو» هؤلاء يعرضون إمكانات جديدة لقيام المدرس بالتعليم ويضعون أساليب مبتكرة في تعليم الصف الثاني عشر والتعليم العالي بما يدحض الرأي الشائع بأن ليس للمجددين من علاقة بالتعليم المدرسي في الواقع[11].

ويرى بينار المنهاج على أنه حديث تهذيبي يجري بين الناس وكل منهم يصغي للآخر. وحوار يستخدم فيه عدد من المنظورات لتوضيح المشكلات واقتراح تغييرات ممكنة في المجتمع والمنهاج معاً. ويصور رائد المنهاج بصورة «المثقف

الجماهيري» الذي يحاول بعث منهاج بنقد المجتمع وبيان كيف يسهم ما لديه من قصور بجعل المنهاج غير فعال. فمثلاً، يستعين بينار بصيغ من التاريخ والتحليل النفسي والفينومينولوجيا للكشف عن المشكلات التي تحول دون قبول الأمة بالجنس وكيف أدى قمع هذه القضية إلى كارثة للجهود الساعية للتغلب على العنف في المجتمع والأخذ ببرامج معادية للعنصرية في البيئة المدرسية[12].

يعارض أصحاب الرؤى في المنهاج هيمنة المنهاج النظامي في كافة أرجاء العالم ونزوعه إلى قياس الرأسمال البشري على نحو يجعل الكفة ترجح لصالح النزعة الاستهلاكية والتعليم من أجل الكسب الاقتصادي. وسواهم الذين لديهم تشبيهات أخرى تجعل المنهاج تغلب عليه الآلية. ومن بين أصحاب الرؤى:

- سي. ايه. باورز الذي يعنى بإدامة الحياة واعتاد أن يحمل رواد المنهاج على اشراك السكان المحليين في مقاومة تغيير طبيعة الأماكن العامة وتدميرها.
- ديبورا بريتزمان التي تشكك في قيمة امتلاك الطلاب المعرفة دون الحكمة.
- هونغيو وانغ الذي يحمل رؤيا لمنهاج منفتح يبلغ "الآخرين" والعالم بالحب والأمل.

كذلك رأى ديكر والكر فيما كان يستعرض أساليب البحث في المنهاج أن هذا الحقل تعمه الفوضى وفقدان التوجه[14]. وقد عاد والكر فيما بعد إلى الهدف التقليدي لتعلم كيفية بناء منهاج أفضل عوضاً عن محاولة إرساء إما علم تعليم أو عالم جديد شجاع.

وكان والكر قد قال ذات مرة أن ثمة خمسة أسئلة ينبغي أن توجه البحث في المنهاج:

1- ما هي الملامح البارزة لأي منهاج معين؟

2- ما هي النتائج الشخصية والاجتماعية المترتبة على أي مظهر معين من مظاهر المنهاج؟

3- كيف تتحقق أسباب الاستقرار والتغير في ملامح المنهاج؟

4- على ماذا يقوم التقدير الشخصي لمزايا وقيمة مختلف الملامح.

5- ما طبيعة ملامح المنهاج التي ينبغي أن تكون متضمنة غاية أو وضع معين[15].

ينظر والكر إلى المنهاج، كما يظهر في كتابه، بوصفه نشاطاً عملياً، حيث يدرس المرء العملية الفكرية لاتخاذ قرارات المنهاج، مسائل الاختبارات، مثل ما إذا كانت العمليات الفكرية المماثلة تنتج مخططات مماثلة، وترسخ الروابط بين متغيرات الخطط والمخرجات. وجدير بالملاحظة أنه من بين مفاهيم المنهاج الناشئة ذلك الرأي بأن المنهاج قانون، والمعاني يبنيها المدرس والطلاب فيما يتفاعلون مع بعضهم بعضاً في الموقف التعليمي ـ التعلمي في قاعة الدراسة.

ضرورة دراسات الترابط والتكامل

حالة دراسات الترابط في عام 1969. أغفل غودلاد كل ذكر للدراسات خلال فترة المراجعة التي تناولت آثار العروض المتزامنة. على أنه مع حلول عام 1980 أدى الاهتمام بالتعليم العام ونظرة إلى المعرفة أشد تكاملاً وعناية بالقضايا الاجتماعية الأوسع إلى تزايد الجهود المبذولة، في الدراسات الترابطية. فتشكلت يومذاك اتحادات أكاديمية فيما كان علماء الاجتماع والنفس والحياة والكيمياء يبحثون عن إجابات عن أسئلة شديدة الترابط. وقد بدأ تطوير المنهاج الذي يربط بين الأدب واللغة والإنشاء والثقافة الشعبية دون نظرية موحدة بين المكونات. ولئن كان إبراز تداخل الأمور من خلال المنهاج استدعى البحث في آثار الترابط فقد كان هناك من نظروا إلى هذا النشاط على أنه أمل زائف قد يأخذ به مطورو المنهاج لبلوغ معرفة متكاملة[16]. وقد يشجع الباحثون في المنهاج على الأخذ بالأساليب المعتمدة على فروع متعددة من المعرفة الأكاديمية في تناول مشكلة معينة أو مجال من مجالات الاهتمام، لكن ليس من المرجح أن تحدث تكاملاً معرفياً أو تأليفاً بين مفاهيم من فروع متنوعة لإنشاء مجموعة من المفاهيم الجديدة.

الوضع الراهن للدراسات التكاملية. وجدت نتالي جيرك أن تصورات المدرسين عن المنهج التكاملي يغلب عليها الغموض لأنهم لم يخبروا منهاجاً تكاملياً. وجيرك واحدة من أوائل الباحثين الذين رصدوا أحوال سلوك أولئك الذين اشتغلوا بتطوير المنهاج التكاملي. فعلمت أن العملية لا تختلف عن أي تطوير آخر للمنهاج، لكنها مرتبطة بافتراضات حول ما يشكل التكامل[17].

يعتبر التكامل أمراً يزيد عن كونه أداة لتنظيم المحتوى. ذلك أنه لدى البعض وسيلة لمساعدة الطلاب في فرز المعلومات ومعرفة أيها الأوثق صلة والأشد فائدة. كما أنه لدى الآخرين طريقه لتجاوز تلك المفاهيم التي تحجب النظر وذلك بالربط الذهني بين الحدس والفكر بينما تضع المشكلات والأفكار بؤرة تركيز الوعي[18].

وأوضح جيه. بين ودبليو. اولريخ، كما سبق الشرح في الفصل السابع، مفاهيم الموضوعات التي تنتمي إلى فروع معرفية متعددة وتلك التي تنتمي إلى الفروع المتداخلة فيما بينها والمتصلة بتنظيم المنهاج ووسعاً من مفهوم المنهاج التكاملي بوصفه ذلك المنهاج الذي يبدأ بالمعاني التي يحملها المتعلمون قبل توسيعها.

بالرغم من أن حاجة الأمة لتعلُّم يقوم على دراسة مشكلات من عالم الواقع تجعل من البرامج القائمة على التداخل بين فروع المعرفة أساسية، فإن حركة المعايير بما تأخذ به من اختبار المعرفة في حقول منفصلة تتناقض مع هذه الضرورة. فالانحياز الثقافي من جانب أولئك الذين يعملون في فروع المعرفة الأكاديمية وما لديهم من مفاهيم عن الواقع موارية أحياناً يشكل عوائق أمام قيام مساع وجهود متعاونة. وكانت لجنة منبثقة عن مجلس البحث الوطني قد شددت على أنه حتى ولو عرض على الطلاب المزيد من خيارات المنهاج، فإن هذه الخيارات ينبغي إن يتم تعزيزها بصورة مشتركة[19].

والحسابات العملية للمنهاج المتكامل في ازدياد. ومثال ممتاز على هذا يطالعنا في «غاليليو» الذي ابتكره آندرو كبلان، وهو تجربة في تخطيط المنهاج القائم على التداخل بين فروع المعرفة الأكاديمية قامت بها الهيئة

التدريسية في الكلية، كما سبق الوصف في الفصل السابع[20]. ويشدد كبلان في هذا على ضرورة تدريب المدرسين في عملية النقاش والتداول التي يتطلبها تطوير هكذا منهاج.

ضرورة دراسات التسلسل

حالة دراسات التسلسل في عام 1969. كان البحث عن أفضل ترتيب للمادة جار على قدم وساق في كل حقل، في عام 1969. فقد كانت هناك العديد من التجارب، لمختلف أشكال التسلسل في التعليم المبرمج والتعليم بالحاسوب. وكان العمل الذي ينهض به روبرت غانييه قد حفز عدة أعمال استقصائية على تقويم آثار الترتيب المختلط مقابل الترتيب الهرمي لمهام التعليم. وكانت نتائج هذه الاستقصاءات مختلطة بما يشير إلى أن ازدياد التعقيد ليس دائماً أفضل معيار لتسلسل المادة.

الوضع الراهن للتسلسل. في عام 1976 أنجز جورج بوزنر وكينيث سترايك مشروع تصنيف شامل للتسلسل مما أدى إلى انتقال اهتمامات البحث إلى مشكلة التماسك المنطقي للنصوص والبرامج. وكان جيمس كاليسون الابن قد وفر الدليل على أن أفضل طريقة للحكم على التسلسل تعتمد على ما إذا كان يكشف عن العلاقات بين الأجزاء[21]. على أن التطويريين ما يزالون على دأبهم في الأخذ بعين الاعتبار القدرات المعرفية لدى المتعلمين، والتشديد على أنه ينبغي التخطيط للتسلسل من وجهة نظر المتعلم وليس من وجهة نظر مسبقة. وهناك آراء كثيرة في القدرات المعرفية لدى المتعلمين من مختلف الأعمار تخضع الآن للنقد.

لبنية تفكير الطالب من الأهمية ما لمنطق النظام المعرفي من أهمية. واليوم تقل العناية بالتسلسل في مراحل النمو المفترضة، مثل عمليات بياجيه، ويكثر التسليم بأن المحتوى المناسب يعتمد على توجيه (إسناد) المدرسين والأقران فضلاً عن الأهداف التي ينشدها الطالب ذاته من التعلم. وبالرغم من أن التعليم المباشر وتكرار التطبيق وتضخيم الخطأ مما مرده الترتيب الهرمي للمهام يعتبر فعالاً في

تدريس المهام النموذجية، إلا أن امتلاك مفاهيم قوية وذاكرة طويلة الأمد وانتقال التعلم تتحقق بأفضل صورة مبدئياً بطرح المهمات المعقدة التي تثير التحدي، وإدراك أن أخطاء الطلاب وسقطاتهم مكونات أساسية للتعلم الفعال. ومع ذلك، فالفكرة القديمة التي تذهب إلى اعتبار المنهاج معرفة منظمة تتوضع في موضوعات منفصلة وفروع معرفية مختلفة وتنظم بطريقة متسلسلة ما تزال صامدة. وحتى الاختصاصيين في المنهاج التقدميين، مثل ايليوت ايزنر، الذي يضع اهتمام الطالب أولاً، يرى أن المفاهيم التقليدية مثل المدى (الاتساع) والتسلسل (نظام التعلم) ذات قيمة حين يقول لا يمكن للمرء أن يحسن الرسم دون امتلاك معرفة مسبقة بالألوان والظلام.

ضرورة تحليل أهداف التعليم (المعايير)

حالة التحليل التصنيفي للأهداف في عام 1969. تم إنجاز التصنيف الرائد للأهداف في المجال المعرفي عام 1959 وجاءت التصنيفات لكل من المجال النفسي الحركي والانفعال الوجداني بعد عام 1969. بالإضافة إلى أن الكثير من البحث كان يتناول أفضل السبل لتنقيح أهداف التعليم للوصول إلى أهداف سلوكية محددة. كذلك شاعت الدراسات التي تتناول آثار الأهداف السلوكية على التعلم. ولكن التحليل البنيوي للانفعالات والمواقف والقيم لم يتابع ما كان يجري من بحث مماثل في نواحي القدرات الذهنية والشخصية. وقد وجد جيه آر كالدر وآخرون، في كتاب بلوم «تصنيف الأغراض التعليمية ـ المجال المعرفي Taxonomy of Educational Objective-Cognitive Domain» أن تركيب وتقييم الفئات لا يعتمد على التكامل مع السلوكيات الأدنى مستوى[22]. وفي المراجعة النقدية للأهداف التعليمية انتقد روبرت إم دبليو ترافيرس تصنيف بلوم بأنه بالأساس قائمة لبنود اختبار، وليس تصنيفاً لعمليات معرفية[23]. ورأى أن نظام بياجيه الذي يصنف المعرفة من حيث كونها صفات اصطلاحية منهجية، يمكن أن يكون أساساً أفضل لتطوير تصنيف العمليات معرفية. وكان الإطار الذي وضعه بياجيه

قد استخدم في عدد من مشاريع المنهاج الهادفة إلى تحليل النشاطات التعلمية من حيث العمليات المنطقية التي تنطوي عليها (مشروع SOAR في جامعة اكسافيير، بولاية لويزيانا، ومشروع STAR في كلية ميتروبوليتان الحكومية بدنفر ومشروع ADART في جامعة نبراسكا، وبرنامج علوم ابتدائي جرى تطويره في جامعة كاليفورنيا في بيركلي).

الوضع الراهن لتحليل الأهداف (المعايير). يلقي البحث الجاري حالياً شكوكاً على هرميات المهارات والمنهاج اللولبي. ومع أن هناك بعض الهرميات الصحيحة للمهارة مثل تعليم الجمع قبل الضرب فإن ليس هناك إلا القليل من البراهين التي تدعم هرميات كالتي نجدها في تصنيف بلوم. ومع أن الاهتمام قليل اليوم بالتسلسل فإن بعض الذين يعتقدون بان من شان ازدياد تعقيد المحتوى والمهمة، وإزدياد تنوع التطبيقات وتوافر الدعم المناسب للتعليم، والانتقال التدريجي للمسؤولية من المعلم إلى الطالب (الإسناد) قد يكون مفيداً.

المؤكد أن تحليل العلميات المعرفية قد تدعم كثيراً بدراسات (1) الوعي بعمليات المعرفة، (معرفة متى ولماذا تستخدم الاستراتيجيات في حل المشكلة) (2) العمليات المعرفية التي يقوم عليها فعل الكتابة (التخطيط)، والجمل والتنقيح،[25] (3) العمليات التي تدخل ضمن نشاط الرياضيات[26].

تم في عام 2000 تنقيح تصنيف بلوم، كما سبق القول في الفصل التاسع، لكي يعكس أهمية امتلاك الطالب للمعرفة بالوعي بعمليات المعرفة والمقدرة على نقل ما تعلمه إلى أوضاع جديدة[27]. وهذا التصنيف الجديد يتجاوز المستوى السطحي المحدد لأغراض ونشاطات وبنود الاختبار ليصل إلى تحديد المستوى المعرفي في كل منها. وهكذا يصبح التصنيف أداة لمواءمة المعايير والتدريس والتقويم عبر التحدي الفكري المشترك بينهم وربما أدى إلى ابتكار واستخدام طرق جديدة لتقويم نظام تفكير أعلى.

والدليل على التغير في بناء المنهاج نتيجة لحلول علم النفس المعرفي محل السلوكية التي تركز على تحليل المهمة، نجده في تطوير منهاج التدريب العسكري [28]. فالطريقة المنهجية القديمة لتحليل المهمات المطلوبة للوظيفة وتطوير المنهاج بما يلبي تلك المتطلبات كانت محدودة بسبب من مشكلات التكلفة العالية والفشل في تحليل البنى العقلية التي تقوم عليها المقدرة. أما الطرائق الجديدة فأكثر اهتماماً بتحليل ما ينبغي تعلمه في ظروف معينة، وتشدد على السياق والمحتوى أكثر مما تشدد على السلوك. ذلك أن برامج التدريب العسكري تستخدم المحاكاة التمثيلية في تعليم مبادئ العمليات والاستدلال. ولا يعرض للطلاب ترجمة مادية أمينة لما سوف يعملون به وإنما يعملون مع مصورات محاكاة تعرض المكونات الذهنية التي تتألف منها الظاهرة. كذلك تتسم المصورات المبسطة للأجهزة الفعلية بأنها أيسر للفهم وتوفر نماذج أفضل لدراسة الوظيفة من المحاكاة الأمينة في تصويرها أو الجهاز الحقيقي. فالتدريب يركز الآن على جعل المعرفة المطلوبة واضحة، مستخدماً في ذلك سياق لحل المشكلات لتدريس المبادئ الأساسية، وإدارة معالجة المعلومات أثناء التعلم.

ضرورة بحث العملية ـ الناتج

حالة بحث العملية ـ الناتج في عام 1969. يسعى بحث العملية ـ الناتج إلى ربط المتغيرات التدريسية بتحصيل المتعلم، وعملية تخطيط المنهاج إلى تحسين التدريس والتعلم. وقد عالجت الكثير من الأبحاث في العملية ـ الناتج بين الأعوام 1960-1969 الأغراض التعليمية. وتناولت معظم مواد المنهاج المستخدمة في الاستقصاءات متغيرات محددة من المعالجة مرتبطة بالمواد (المنظمون، والتطبيق المناسب، ومعرفة النتائج والتأهب للعمل). بيد أن غودلاد أدرك أن ثمة مشكلتين تعتوران هذا البحث. وكانت الأولى منهجية. فلم يكن واضحاً دائماً ما تتكون منه العملية أو المعالجة، ولا كان ثابتاً دائماً أن المعالجة تجري وفق الأصول

المحددة. أما المشكلة الثانية فكانت نظرية. فلطالما كان من الصعب معرفة دلالة معادلة العملية ـ الناتج الصغيرة التي تسهل معالجتها ضمن إطار بعض التفسيرات الأوسع.

الوضع الراهن لبحث العملية ـ الناتج. ما تزال المشكلات المنهجية والنظرية التي واجهها البحث عام 1969 دون حل. بيد أنها باتت الآن شائعة ملحوظة. كذلك فإن البحث في التدريس الفعال عن طريق منهجية مدخلات ـ مخرجات لم تكن حصيلته نتائج متماسكة. فعوامل الخلفية تميل إلى الهيمنة على الاستنتاجات فلا يظهر أن ثمة مصدر واحد أو متغير مثبت أنه يمارس تأثيراً قوياً على التعلم. ولعل أحد الأسباب الذي يظهر قوياً في نشوء هذه الحالة التشديد على التعميمات دون الاعتماد على السياق وبدلا من جعل البحث للوصول إلى التعميمات في مقدمة الأولويات، فقد يفتش الباحثون عن سمات شخصية فريدة وأحداث غير مقيدة في ظروف معينة. وقد تكون التعميمات فرضيات عملية ثم يبحث الباحثون عن مؤشرات على عوامل محددة يمكن أن تؤدي إلى افتراق عن آثار متوقعة. ولربما تكون هذه العوامل متغيرات المتعلم، مثل إدراك المتعلم لحوادث المنهاج أو أسلوب المتعلم المعرفي؛ ومتغيرات المعلم، مثل موقف المعلم من المنهاج ومن المتعلمين، أو ضغط المعلم لفرض الانصياع على الطالب عوضاً عن الأخذ بالاستقلال؛ ومتغيرات محيط المدرسة أو الصف، مثل التفاعل مع جماعات الزملاء، والروح المعنوية، والتوقعات، والتلاؤم مع القيم المدرسية والمجتمع.

وكما سبقت الإشارة في الفصل السادس فقد توسع العمل مع التركيز على متغيرات معزولة مرتبطة بالفعالية إلى أن يشمل تحليلات الحياة في قاعات الدراسة ومن المهام الصريحة مع أجوبة معينة إلى دراسة المهام ذات الأجوبة العديدة المحتملة. وقد أدى هذا العمل إلى الاعتراف بأهمية:

(1) تحسين مواد التدريس التي تحمل معظم المحتوى الأكاديمي، (2) الاهتمام بالمهمات التعليمية التي لها أعظم النتائج على جودة العمل الأكاديمي.

وفيما يلي بعض الاتجاهات الراهنة في بحوث العملية ـ الناتج:

1- إقامة تمييز واضح بين أهداف المنهاج والأساليب المستخدمة في التدريس. ففي معظم الحالات يعتبر محتوى المنهاج عنصراً ثابتاً يسمح بدراسة أساليب التدريس.

2- تحسين أدوات القياس لكي تقيس مقدار جودة شيء ما وليس مجرد مقدار تكرار تنفيذ شيء ما. ونظراً للمدى المحدود للمقاييس التي استخدمت في تقويم المنهاج. فإن المرء يحسن صنعاً إذا لم يساو بين آثار المنهاج في التحصيل والفعالية.

3- أخذ بعين الاعتبار تلك الأسئلة التي لم تطرح مثل ما هي مقومات وحدة التدريس الفعالة وما هي الطريقة الفضلى للتلاؤم مع الفروق الفردية.

يمثل البحث القائم على التصميم منطلقاً جديداً في مبحث العملية ـ الناتج. وهذا البحث يقوم من حيث الجوهر على تصميم برنامج تدريس قائم على نظرية أساسية في التعلم، مثل البناء الاجتماعي والنظرة القائلة بضرورة التعامل مع معرفة المتعلم المسبقة حين تعلم مفاهيم جديدة كثير منها مضاد للحدس. فبدلاً من المحاضرة والأوراق والتعليم المباشر، يوضع الطلاب في ظرف يتحتم فيه عليهم بلوغ هدف مثير للاهتمام ويتطلب منهم تعلم كل ما ينص عليه المنهاج. ومن الشائع طرح مشكلات من عالم الواقع ودراسة حالات تتصل بأحداث تطرح عموماً للتحريض على إثارة أجواء تفرض صورة هدف لا بد من بلوغه.

وفي هذا يكون المصممون قد بلغوا في توقعاتهم صورة الأهداف التي تحفز الطلاب على العمل وقبول التحدي، والاستراتيجيات التي قد يتبعونها والخيارات التي يحتمل أن يتخذوها. والمتوقع من المتعلمين الاعتماد على

أنفسهم في التفكير في كيفية الحصول على المعلومة التي يحتاجون إليها. فتقوم جماعات صغيرة من المصممين بإجراء بحثهم الخاص الذي سوف يساهم بإغناء الفكرة أو المشكلة الكبرى. وتقدم كل مجموعة تقريراً بما وصلت إليه من قرارات ونتائج وما عليهم أن يحيطوا به بعدئذٍ. ويؤدي تنفيذ وتحليل التصميم لتصميم البرنامج من جديد.

ثمة مسألة هامة في بحث العملية ـ الناتج تكمن في أن الباحثين يفترضون أن تغيرات تدريسية معينة تتصل مباشرة بتحصيل الطالب. والواقع أن العلاقات بين العمليات الجارية في غرفة الصف والتحصيل ليست عادة علاقات خطية مباشرة. فالكثير أو القليل جداً من العملية الجيدة غير فعال بالإضافة إلى أن التطبيق الجيد قد يخفي ما هو أحسن منه. فمثلاً، يعتبر الوقت الذي يصرف على أداء مهمة أمراً مفيداً. لكن آن هاس لاحظت أن الأطفال حينما يقومون خارج وقت المهمة بالانخراط في حديث عفوي فيما بينهم، فإن ذلك يكون مناسبة تتطلب المزيد من التفكير يفوق ما يتطلبه الدرس الذي يديره المعلم[29].

توجهات في بحث المنهاج

تفرض الأسئلة الجديدة أشكالاً جديدة من البحث. كذلك تتغير الغايات والأساليب المنهجية للبحث، حين يجري المدرسون البحث في المنهاج في المدارس والصفوف.

اشكال من البحث

قام ادموند شورت بتحرير كتاب أشكال من البحث في المنهاج Forms of Curriculum Inquiry، وهو نص يوضح 17 شكلاً من أشكال البحث في المنهاج[30]. ويأخذ شورت والمساهمون الآخرون في الكتاب بالنظرة القائلة أن مبحث المنهاج ينتمي إلى مجموعة من النشاطات العملية التي تحمل برامج تعليمية وتعبر عنها

وتبرر ظهورها وتقوم بتنفيذها. ويذهب هؤلاء الباحثون إلى أنه ينبغي الحرص على الملاءمة بين أسئلة البحث وصيغة البحث المختارة. وهذا افتراض يمكن مناقشته ببيان سبل الإجابة على بعض الأسئلة بأشكال مختلفة. ومع ذلك فإن الأمثلة عن الأسئلة والصيغ، كما تظهر في الجدول 14-1، تمثل مدخلاً إلى ما هو متوافر من الأسئلة والأساليب.

نشاطات إجمالية باعتبارها بحثاً في المنهاج

ثمة اتجاه هام في بحث المنهاج يتجلى في الجمع بين حقول من المعرفة شديدة الانفصال عن بعضها بعضاً في ناحية مشتركة أوسع نطاقاً. وقد لا تكمن مقدرة الشخص المعني بالمنهاج في الكشف عن معرفة جديدة وإنما في الجمع بين عدد كبير من المكتشفات من فروع المعرفة الأخرى. ذلك أن الخبير بالمنهاج يستطيع أن يأخذ عدداً من المنظورات الضيقة ويوحد بينها بتطبيقها في تطوير برنامج يساعد الطلاب في تعلم أمور تكون عوناً لهم وللمجتمع. وفيما يلي أنواع البحث المستعارة المفيدة في نشاط المنهاج الإجمالي:

1- **المفاهيم.** هناك من المفاهيم، مثل مفاهيم الحافز (موضع السيطرة) ومفاهيم التعلم (العجز المكتسب) أكثر مما يمكن استخدامه. يستخدم مطورو المقررات الجديدة هكذا مفاهيم في عملهم في التطوير.

2- **التعميمات.** بالرغم من ازدياد القلق من ضآلة عدد التعميمات التي تتمتع بإمكانية التطبيق على نطاق واسع واعتمادها على ظرف قد لا تتوافر في أوضاع مدارس معينة، فإن التعميمات قد توجه الانتباه إلى عوامل ربما تقتصر أهميتها على منطقة معينة ولا تشمل سواها.

3- **الحقائق.** غالباً ما تكون الوقائع العامة أقل نفعاً في الكثير من الأحيان عن التعميمات. ولذلك ينبغي جمع حقائق معينة لكل ظرف.

الجدول 14-1 أشكال البحث القابل للتطبيق في أسئلة المنهاج المختلفة

الأسئلة	طريقة أو صيغة البحث
كيف يختلف تعريف «المنهاج» مع اختلاف الأوضاع؟ أين يحملنا هذا التعريف؟ ما هو مصدره؟ وما هو سببه؟	تحليلية
ما هي التحذيرات التي أستطيع أن أعرضها بشان اتجاه أو تطبيق للمنهاج؟	تأملية
ما هي السوابق التاريخية لأساليب الترفيع من الصفوف؟	تاريخية
هل يؤدي تبادل التعليم إلى تحسين استيعاب القراءة عند ذوي المعرفة المحدودة بالانكليزية؟	علمية (تجريبية)
أي العوامل يحسن أو يحدُّ من إسهام المدرس في تطوير المنهاج الذي يقوم عليه فريق؟	اثنوغرافية
كيف تبدلت أرائي حول المنهاج في السنوات الخمس عشرة الأخيرة وما هي العوامل التي أدت إلى هذا التحول؟	سردية
ما هي السمات البارزة في مادة النص المختارة؟ ما هو تصور وشعور الطالب حين يتعلم الرياضيات؟ ما معنى الاختبار في المدرسة س؟	جمالية ظاهراتية /فينومينولوجية
ما صدق مفهوم (تصميم المنهاج) في علاقته بالأبعاد المعيارية والعملية والبنيوية؟	

ما هي الأفكار التي ينبغي أن يتأسس المنهاج عليها؟	معيارية
ما هي التناقضات بين القواعد الأساسية (مثلاً، مساواة الفرص في امتلاك المعرفة). وسياسات وممارسات المنهاج القائمة؟	نقدية
هل يعزز دليل المنهاج أو الإطار العام أم يعيق تنفيذ المنهاج؟	تقييمية
ما هي الأسباب المؤدية إلى التشجيع على التغيير المسلكي؟	تكاملية (خلاصة جملة اكتشافات).
ما هي الأسس التي ينبغي ايلاؤها الوزن الأعظم في تبرير قراراتنا بشأن المنهاج؟	تشاورية
ماذا يحدث؟ وماذا بوسعنا أن نتصرف حيال ذلك؟	عملية

المصدر عن: Edmund C. Short,ed., Forms of Curriculum Inquiry (Albany: State University of New York Press, 1991), 17-19.

4- الأساليب. إجراءات حل المشكلات مستعارة من فروع المعرفة الأكاديمية ومطبقة على قضايا المنهاج ومثال ذلك تطبيق استخدام عالم الانثروبولوجيا للملاحظة الطبيعية في الدراسات الخاصة بقاعات الدراسة.

5- القيم والمواقف. يقتضي حل معضلات المنهج استعداداً من المرء ليضع أعمق معتقداته لاختيار الممارسة، والتزاماً بالحقائق ونزعة شك فعالة.

إن الأمثلة على النشاط الإجمالي أو الشامل في المنهاج الذي يوضح إسهامات حقول المواد الدراسية المختلفة في تطوير المنهاج، نجدها في ما تم استعارته من علم النفس الاجتماعي بما يحتويه من مفاهيم حول تعلم الأقران في اختيار فرص التعلم؛ والمواد المستعارة من سيكولوجيا الشخصية وفكرتها عن الحاجات

الإنسانية والذات، خاصة في تصميم المنهاج للتنمية الأخلاقية؛ وما هو مستعار من علم الاجتماع وما فيه من مفاهيم الطبقة الاجتماعية والحراك الاجتماعي؛ وما يؤخذ من سيكولوجيا التعلم وما فيه من مفاهيم واكتشافات من عمليات التعلم وآثارها على المنهاج والتدريس. ويذكر أن النشاط الإجمالي يعتمد على استعدادنا للاستفسار عما يشغل منهاجنا وما نعلم عن التغيرات التي نقترح إجراءها. وهذا يعني استخدام البحث من مصادر عديدة، بما فيها البحث التاريخي، لتوجيه جهودنا.

التحقق في المدرسة وغرفة الصف

يبتعد طراز البحث في المنهاج الآن عن البحث عن التعميمات الواسعة والمبادئ المجردة في توجيه الممارسة ويقترب عوضاً عن ذلك من الخصائص الفردية لكل مدرسة وصف. وبالطبع، فإن الدراسات التجريبية التي تستخدم أساليب مثل تحليل المحتوى، وتخمين الخبير، وما وراء التحليل (طريقة إحصائية تسمح بتصويب الإحصاءات لتقدير العلاقة بين متحولين سعياً لاكتشافات تسمح بتطبيقات واسعة النطاق، ما تزال مستمرة ومثال ذلك أن الدراسات مثل «نحو معرفة في سبيل التعلم المدرسي» تحدد العوامل التي لها أعظم وأقل تأثير في عملية التعلم، فتسهم بتقديم معلومات هامة للسياسة والممارسة ضمن غرفة الصف[31]. على أن البحوث المحلية في ازدياد الآن بسبب من الضيق بالاكتشافات العمومية التي لا تأخذ في الحسبان الظروف والأوضاع الخاصة والرغبة المتزايدة بأن «يمتلك» الممارسون وبالتالي يتصرفون وفق الأفكار المستمدة من البحث، والاعتقاد أنه يتعين على المعلمين إنشاء معرفة خاصة بهم. ومن المنهجيات البارزة على المستوى المحلي الروايات والبحث النوعي أو الكيفي في الأوضاع المدرسية والبحث العملي.

السرد

لقد روج كل من د. جان كلادينين وإي مايكل كونللي فكرة قيام المدرسين بالبحث في ما يمارسونه[32]. فالمألوف أن يقوم أحد الباحثين بالعمل مع أحد

المدرسين أو مجموعة من المدرسين بهدف حمل المدرسين على رواية ما يجري بين جدران صفوفهم ـ من ملاحظات وتفسيرات، وهموم ومعتقدات ومشاعر حول المادة الدراسية، والأطفال والعوامل التدريسية الأخرى. ثم يقوم المدرسون، في أوقات أخرى، برواية حكاياتهم فيشيرون إلى تعقيد صنع قرار المنهاج أثناء تطبيق المنهاج. وتستخرج التعميمات من هذه القصص فيما يتعرف قراء تلك الروايات إلى أنفسهم وما خبروه عند قراءاتهم لها ويرون صلتها بأوضاعهم الخاصة.

التحقق النوعي في الأوضاع المدرسية

في السنوات القليلة الماضية، دأب الباحثون في المنهاج على وضع أنفسهم على احتكاك مباشر ومستمر بأدوات التحقيق في المنهاج والمواد التدريسية وما يجري داخل الصف من تفاعلات، ودلالالتها لدى المتعلمين. وغالباً ما يستخدم هؤلاء الباحثون أساليب علم الاثنوغرافيا. والأساس في هذا الضرب من الاستقصاء طبيعة التفسيرات التي تولى للملاحظات المتصلة بقاعة الدراسة وقد أوضحت غيل ماك كتشيون كيف ينشئ الباحثون الدلالات بالربط بين المعرفة التي لديهم وتلك الملاحظات التي جرى استخلاصها[33].

فتلاحظ ماك كوتشيون أن العديد من الباحثين الذين يهتمون بالطبيعة النوعية يستخدمون المنهج الفينومينولوجي (الظاهراتي). وهؤلاء يفسرون الأحداث على ضوء الدلالات لتي يصل إليها المشاركون من هذه الأحداث. وهناك آخرون يتخذون موقفاً نقدياً، كالتوجه الماركسي، ويفسرون الأحداث. وهناك آخرون يتخذون موقفاً نقدياً، كالتوجه الماركسي، ويفسرون الأحداث في ضوء اعتبارات الأوسع. وتعرض ماك كوتشيون مثالاً على تأثير توجه الباحث على البحث، بدراسة ثلاث منهجيات تتعلق بفترة الدقائق الخمس والأربعين في التدريس الشائعة جداً في المدرسة الثانوية. فصاحب المنهاج النظامي الذي يهتم بالتحصيل والتعليم الفعال ربما يتناول الوضع بدراسة الوقت الذي ينفق في المهام المحددة في نطاق الدقائق الخمس والأربعين؛ وقد يتساءل ذو النزعة الظاهراتية

(الفينومينولوجية) عما تعنيه الدقائق الخمس والأربعين للمشاركين؛ ولعل عالماً ناقداً يتساءل عن أصل فترات الخمس والأربعين دقيقة وكيف يؤثر مثل هذا الوقت في ما يتعلمه الطلاب أو كيف يؤدي الوقت المخصص إلى حرمان بعض الطلاب من المعرفة مما ينتج عنه بالتالي ظلم اجتماعي.

تشير ماك كتشيون إلى ثلاثة طرق للتفسير فقد يفتش الباحث عن الأنماط في الملاحظات. ولربما كان هناك نظام غير واع في ما يمارس في غرفة الصف (رفع الأيدي، طرح الأسئلة، تكليف بمشاريع وضع درجات للإجابات). وقد يجري تأويل الملاحظات وتؤخذ دلالاتها الاجتماعية. مثلاً ما معنى حركة رأس الطلاب؟ هل هي مؤشر على الملل؟ الموافقة؟ محاولة إرضاء المدرس؟ الإرهاق؟ وقد يمكن تأويل المعاني الاجتماعية بسؤال المدرس أو الطلاب تبرير تصرف معين أو شرح المعنى الفعلي لبيان معين وفي نوع ثالث من التفسير يتم الربط بين الوقائع الجارية في غرفة الصف ونظرية معينة. فمثلاً، قد ترتبط الوقائع بنظريات التعلم المستمدة من علم النفس، أو حركة تاريخية أو موضوع، أو فلسفة تعليمية معينة، أو نظرية في الطبقات الاجتماعية.

وتعتمد صحة التفسيرات على المنطق المعتمد في بلوغ التفسير ومقدار الدليل الذي يدعم التفسير، ومدى ما يبدو من مطابقة التفسير للمعارف الأخرى في عالم الواقع. فإلى أي مدى يمكن للمرء أن يمضي في التعميم اعتماداً على دراسة واحدة؟ إن الإجابة شبيهة بالإجابة عن السؤال حول مدى قبول المرء بالحقائق التي تتحدث بها أمهات الكتب. إن الإجابة تقوم على الافتراض بأنه بوسع الآخرين تطبيق اكتشافاتهم حسب أوضاعهم الخاصة.

التحقق العملي بوصفه بحثاً في المنهاج

ثمة نظرة شائعة تقول أن الذين يمارسون البحث العملي يقومون بتنفيذ مكتشفات البحث بغرض مواجهة ضرورات معينة في حقول البحث التي يعنون بها. فقد كان العاملون في هذا المجال يستخدمون البحث العملي، أصلاً، في

محاولة لدراسة مشكلاتهم بصورة منهجية، ولا تتحدد قيمة مثل هذه البحوث باكتشافات قوانين علمية أو تعميمات، بل ما إذا كان تطبيقها يؤدي إلى تحسين الممارسة.

وقد أخذ المدرسون بدءاً من منتصف عقد الخمسينيات من القرن العشرين، باستخدام البحث العملي في تحسين مناهجهم. وكان غوردون ماكينزي وستيفن كوري وهيلدا تابا بين أولئك الاختصاصيين بالمنهاج الذين أشركوا المدرسين في عملية البحث. وقد مضى المدرسون يجمعون، تحت إشرافهم، الشواهد لتحديد المشكلات التي يتصدون لها، ويفيدون من خبراتهم ومعارفهم في وضع الفرضيات العملية لتحسين الأوضاع في عملهم اليومي، واختبار الإجراءات الواعدة وجمع الشواهد على فعاليتها. وما تزال المبادئ العقلانية والإجراءات الفنية المعمول بها لإجراء مثل هذا البحث متاحة من عدة مصادر(34-35). ولكن ثمة ثلاث قوى قد عملت على منع نمو البحث العملي. فكان هناك أولاً الإصلاح الأكاديمي للمنهاج في عقد الستينيات الذي شدد نوعاً ما على التطور المحلي للمنهاج وقد تقدم التوحيد القياسي على التعدد في هذا الاعتبار. ثانياً، إن الباحثين في التعليم في الجامعات، الذين ربما كانوا على استعداد في عقد الخمسينيات للعمل مع المدرسين في بحث المنهاج، وجدوا أنفسهم في الستينيات يعنون بمصالح الهيئات الحكومية التي كانت تمول الأبحاث ذات الدوافع السياسية. ثالثاً، كان ثمة أشخاص عديدون في عقد الستينيات يعتقدون بأن أفضل حل لمشكلة المنهاج والتدريس يكون باكتشاف وتطبيق التعميمات وقوانين التعلم، وليس عن طريق مدرسين أفراداً في أوضاع فريدة.

حالياً، عاد المدرسون (والطلاب وأشخاص ليست لهم علاقة مباشرة بالمدرسة) يعتبرون من جديد منظرين وباحثين بحكم أوضاعهم. على أن ثمة إشارات عن انتقال مسؤولية تطوير المنهاج من المعاهد والكليات والمختبرات إلى غرف الصفوف والمجتمعات المحلية. وهناك شبكات تمثل جهوداً علمية تهدف إلى مساعدة المدرسين أكثر مما تهدف إلى إنتاج البحوث لصالح باحثين زملاء آخرين.

إن الحماس للقيام ببحوث عملية في ذروته الآن. فمشاريع البحوث العملية والكتب المدرسية والمقالات التي تنشر في المجالات في مجال البحث العملي في تراكم[36-37]. على أن ويلفرد كار أتى ليلقي الضوء على ما يعتور هذا النشاط من مشكلات[38]. فيشير كار إلى أن البحث العملي بات يعني الآن أموراً تختلف باختلاف الناس. ففي حين أن كافة القائمين بالبحث العملي يحملون في ذواتهم ازدراء للتنظير الأكاديمي ويبرمون بالبحث الذي يجري مجرى التيار العادي" نجدهم منقسمين فيما بينهم حول غايات البحث العملي. ويذهب بعضهم إلى اعتبار البحث العملي أساساً طريقة لتعميق فهم المدرسين، في حين أن ثمة آخرين يشددون على دور الباحث في الحفز على التحسين والتغيير. وهناك آخرون يرون في البحث العملي طريقة فعالة في إيصال نتائج البحث إلى المدرسين. ويحذر كار الباحثين العمليين من استخدام لغة والمعايير التقييمية المستخدمة في البحث الوصفي التقليدي. فالعادات القديمة التي يألفها الباحثون المستغرقون في عمليات نظامية ومنهجية لبلوغ المعرفة يؤخذ عليها إتباعها المدرسة الوضعية بنأيها عن التساؤل الفلسفي وعزوفها عن الهموم الاجتماعية والسياسية والأخلاقية الكبرى. وهناك نظرة مناقضة تقول أن البحث العملي عملية جدالية أو تأملية في النقاش الديمقراطي أو النقد الفلسفي. فعلى سبيل المثال يقول ريتشارد وينتر أن البحث العملي ينبغي ألا يقتصر على كشف نظريات المدرسين التأويلية، وإنما عليه أن يكشف لهم عن موضوعات جوانب من ممارساتهم على نحو يجعل التطبيق عرضة لتحول حاسم. وبدلاً من الانشغال أساساً بتفسير نظريات المدرسين الضمنية وامتحانها، يمكن للبحث العملي أن يهتم بإرساء الشروط التي تمكن المدرسين من التفكير النقدي بالتناقضات بين أفكارهم التعليمية والممارسات المؤسساتية التي يمكن بوساطتها التعبير عن الأفكار والمعتقدات ويجد المرء والتوضيح العملي لهذا المنظور في الكتاب الذي وضعه كار وكيميس[40].

والبحث العملي عند هذين الباحثين مبحث نقدي مضبوط يقوم عليه باحثون ملتزمون بالتغيير الاجتماعي كما بتغيير المنهاج. وشأن المدرسين في هذا أن ينظروا في عدالة ممارساتهم الاجتماعية والتعليمية وفهمهم لهذه الممارسات والظروف الذي تجري فيه. وهذا الأخير يتصل بفهم أثر البنى الثقافية الاجتماعية والسياسية على البيئة التعليمية.

وقد عرض ديوي، في كتابه مصادر علم التعليم Sources of a Science of Education، النقاط التالية[41]:

1- يمكن للباحث المدقق أن يكرر إجراء بحث لباحث آخر لتأييده أو دحض مقالته. ثم إن الباحث إذ يستخدم هذا الأسلوب يكتشف مشكلات جديدة واستقصاءات جديدة تنقح الإجراءات القديمة وتؤدي إلى أخرى جديدة وأفضل حالاً.

2- لا يمكن تحويل استنتاج خلص إليه بحث علمي فوراً إلى قانون يأخذ به المربون. فالممارسة التعليمية تحتوي شروطاً وعوامل عديدة لا تدخل في الاكتشاف العلمي.

3- الاكتشافات العلمية وإن لم تستخدم كقاعدة للعمل فإنها يمكن أن تساعد المدرسين على الانتباه لاكتشاف عوامل معينة كان يمكن أن تمضي دونما ملاحظة وبيان أمر ربما يُساء فهمه.

4- الممارس العارف بعلم (نظام) ربما يرى المزيد من الإمكانات والفرص أكثر مما يدركه سواه، ومتاح له مدى واسع من البدائل ليختار من بينها عند التعامل في كل وضع بمفرده.

5- في التعليم، ينبغي أن تصوغ الممارسة مشكلة البحث. ذلك أن قيمة الاكتشاف العلمي لا تظهر إلا حين يؤدي غرضاً تعليمياً ولا يتبين إن كان الاكتشاف يخدم غرضاً تعليمياً إلا في الممارسة.

6- قد يكون الباحثون المرتبطون بالنظام المدرسي أقرب إلى المشكلات العملية والأستاذ الجامعي شديد البعد عنها فلا يكون قادراً على تحقيق أفضل النتائج.

7- تنشأ مشكلات المنهاج في العلاقات بالطلاب. وبالتالي يكون من المستحيل كيف يمكن أن يتوافر الاستقصاء المناسب ما لم ينشط المدرسون في المشاركة.

ولعل أفضل حجة في الدفاع عن البحث العملي من حيث كونه شكلاً من البحث في المنهاج نجده في رد جون ديوي على السؤال حول كيفية تحديد الأغراض التعليمية. فقد كان يعتقد أنه من الزيف القول أنه يمكن للظروف الاجتماعية، أو العلم، أو موضوع أي حقل من حقول المعرفة أن تحدد الأغراض ذلك أن ديوي كان يرى أن التعليم عملية اكتشاف فأي القيم الأفضل وينبغي السعي إليها كأهداف يجدر بالمرء أن ينشدها.

> أن ترى ما يجري وتلاحظ نتائج ما جرى بما يتيح لك أن ترى نتائجه المستقبلية في عملية النمو، وهكذا دواليك، لهو الطريق الوحيد الذي يمكن من الحكم على قيمة ما يجري من أحداث. أما أن تسعى إلى مصدر ما من الخارج ليقدم الهدف فذلك يجعلك تقصر عن معرفة حقيقة التعليم من حيث كونه عملية متصلة متواصلة... إن معرفة الأغراض التي يسعى إليها المجتمع فعلاً وبلوغ النتائج قد يتحققان إلى حد ما بدراسة العلوم الاجتماعية. وقد تجعل هذه المعرفة المربين أشد تحفظاً ونقداً حيال ما يقومون به ولربما حملت هذه المعرفة على امتلاك استبصار أفضل في ما يجري هنا وهناك، في البيت أو المدرسة؛ وقد تمكن المدرسين والأهل من النظر بعيداً إلى الأمام والحكم على أساس النتائج في مجرى التطور الأطول. ولكن لا محيص لهؤلاء من العمل في حدود

أفكارهم ومخططاتهم وملاحظاتهم وأحكامهم الخاصة. وعدا ذلك لن يكون لدينا علم التعليم على الإطلاق، وإنما مجرد الكثير من المعلومات التي يعنى بها علم الاجتماع[42].

ملاحظات ختامية

في هذا الفصل، حرى تقويم حقل المنهاج باستعراض حال البحث في المنهاج في ستة مجالات. وعلمنا أن نظرية المنهاج تتوزع بين التقليديين والعلماء والمجددين. وجدنا أن الافتقار لأرض مشتركة من العمل المهني والمسؤولية مصدراً للقلق. ويظهر وضع الأنظمة المفاهيمية لتعيين قضايا المنهاج الكبرى وجود مزيد من الاهتمام بدور المتعلم كصاحب قرار في المنهاج، وأثر القوى السياسية الاجتماعية في صناعة القرار، ونقد المنهاج كنمط من البحث له حقه الخاص. وهناك قدر كبير من النشاط في محاولة بيان السبيل الأفضل لترتيب المادة للتعلم الفعال. ويجري الآن توسيع العمل المتعلق بالأهداف أو المعايير التعليمية والذي هيمن على الكثير من المنهاج فكراً وفعلاً وذلك ليكشف عن أسباب عجز المتعلم عن استخدام ما اكتسب من المعرفة والعلاقة بين أهداف المحتوى والعمليات المعرفية التي تقوم على أساسها كفاية الأداء.

تكشف الدراسات التي تختص بالعملية ـ الناتج عن معلومات مفيدة مثل الاكتشافات التي تبين التأثير القليل للحلول السياسية ـ من إعادة الهيكلة والإدارة التي تستند إلى الموقع، والتقييم وتحديد المسالك ـ وأهمية استخدام الطلاب لاستراتيجيات الوعي بعمليات المعرفة وإنشاء البنى المعرفية الخاصة بهم.

يقتضي العمل بعيد المدى فيما يتصل بالمعايير التعليمية البحث عن الأسباب في عجز المتعلمين أو عزوفهم عن استخدام المعرفة في عالم الواقع وفي التعلم على مدى الحياة. وإنه لتقدم كبير ما تم من البحث حالياً في العلاقة بين معايير المحتوى والعمليات المعرفية التي تقوم عليها كفاية الأداء.

وتعدنا الاتجاهات المستقبلية في نظرية المنهاج بنتائج مثمرة. فالمجددون للمفاهيم يسترعون الانتباه إلى الجانبيين السياسي والأخلاقي في صنع المنهاج. ويقوم التجريبيون بالتوسع في التجارب المتصلة بتصميم المنهاج لإطلاعنا على أفضل الطرق لإعداد الطلاب للمشاركة الجماعية في البناء الاجتماعي للمعرفة. ولسوف يدرس كثيرون حالة عدم الترابط في المنهاج والناجمة عن (آ) التأثيرات الثقافية المتعددة؛ (ب) التوحيد القياسي للمهارات والفصل بين المواد الدراسية المفروضين من سلطات الولاية؛ و (ج) تنوع خيارات التعلم الجديدة عبر شبكة الانترنت والمؤسسات البديلة المختارة.

إن كل من ينشد القيام ببحث في المنهاج في المدارس وقاعات الدراسة سوف تساعده توجيهات أولئك الذين يدعون إلى البحث النوعي والنشاط الشامل والسرد، والبحث العملي. ويمكنك أن تقرر إن كانت نماذج البحث العديدة توسع الأفاق أم أنها ضيقة بحيث تهمل الأسئلة الهامة خارج نطاق الحقل الذي يعملون فيه ويشوش رؤيتنا.

أسئلة

1- كيف يمكن أن يدعم البحث المستند على العلم مصداقية البرامج بوساطة (آ) دراسات تجريبية لتصميم المنهاج، و (ب) التحليل النقدي للمنهاج، و (ج) وعي الباحث الشخصي بالذات؟

2- من الضروري، في ضوء ضخامة مشكلات المنهاج ونقص المصادر، العناية عند اختيار موضوع البحث. فما هو المعيار الذي ينبغي أن يوجه اختيار موضوع البحث؟

3- هل ترى بحث المنهج بحثاً عن إجابات أو في أحسن الأحوال لكسب أفكار واستبصارات ومقاربة مختلفة مألوفة؟

4- أي من اهتمامات المنهاج الستة استخدم في تقييم وضع البحث في المنهاج كشف عن أقل قدر من التقدم؟ ما هو السبب المرجح لاختلاف درجة التقدم الحاصل؟

5- هل تنزع في المنهاج إلى التسلسل فتمضي من يقين إلى يقين على أساس من معلومات مكتسبة عبر خطوات صغيرة واضحة متسلسلة؟ أم أنك تنزع إلى الكلية فتحاول بالتجربة فهم الإطار العام أو مشكلة كبيرة ثم تشرع في النظر في التفاصيل؟

6- قدم دونالد تشيبلي في جامعة بنسلفانيا الحكومية ثلاثة أسباب للاشتغال بالبحث في المنهاج. وكان أحد هذه الأسباب وضع قائمة بالمحتوى المعروض والموارد الموظفة خاصة في تطوير التعليم. وكان السبب آخر الفضول الشخصي. وفي هذا يهتم الباحث باستكشاف أفكار جديدة وتوسيع المعرفة القابلة للتعميم بعلاقات المنهاج. وأما السبب الثالث فيتعلق بصنع القرار. ويقوم الشخص بتقويم مختلف بدائل المنهاج لاتخاذ قرارات أكثر عقلانية في أوضاع محددة. فأي من هذه الدوافع الأقرب إليك؟

بحوث استراتيجية مقترحة

تجاوز المفاهيم المتناقضة في المنهاج

يدور الكثير من خطاب المنهاج حول آراء متضاربة ـ بين إما ـ أو. ومع ذلك فإن الجهود المبذولة لبلوغ نظرة شاملة باتت الآن جزءاً من تاريخ حقل المنهاج. ادرس نزاعاً بين اتجاهين على سبيل المثال، منهاج إعادة البناء الاجتماعي مقابل المنهاج الإنساني؛ والمنهاج كسلعة مفيدة مقابل المنهاج كمشروع أخلاقي أو للحياة؛ أو المنهاج منفذاً بتعليم مباشر مقابل طريقة البحث. اقترح مفهوماً أو وضعاً يتصف بالأهمية البالغة وأظهر كيف يستفيد من الوضعين.

تعيين التوازن بين أربعة أشكال من المنهاج

كان أندرو سيتون قد عرض أربعة أشكال للمنهاج ـ ولكل من هذه الأشكال دلالته ويكمل الأشكال الأخرى[43]:

التعليم الموجه ـ ليس من المرجح أن يتم تعلم مفاهيم المواد الدراسية خارج محيط المدرسة.

استقصاءات تتجاوز فرع معرفي واحد ـ وحدات تعلم مركبة فعالة قائمة على أسئلة أو مشكلات هامة وتقتضي معرفة بعدة مجالات علمية

تطوير المنهاج ـ مشاريع من واقع الحياة ذات تأثير على المجتمع المحلي.

مشاريع تعلم شخصية ـ ينشئ الطلاب (أفراداً أو جماعات) أو يديرون مشروعات تقوم على مشكلة أو غايات.

في أي نوع من المدارس أو صفوف تجد أشكال المنهاج الأربعة؟ ما الذي يسمح بتنفيذ الأشكال الأربعة؟ وما هي النتائج المترتبة على استخدام الأربعة بدلاً من استخدام عدد أقل؟

حكايات الأطفال عن منهاجهم

لقد علمنا الكثير عن المنهاج المؤسساتي والمنفذ معاً من روايات المدرسين. فما هي الحكايات التي يرويها الأطفال عن حياتهم حالياً في غرفة الصف، (وليس تذكر الكبار لأحداث ماضية)؟ ماذا يمكن أن تكشف روايات الأطفال عن المنهاج، كما خبرها المتعلمون؟ ما هي الأطر التي يستخدمونها في تفسير المنهاج كما هو منفذ؟ ادرس طرقاً مختلفة لحمل الأطفال على رواية القصص- قصص شفهية ومكتوبة، التعبير بالشرائط الصوتية وسواها، وباستخدام البصريات من صور ورسوم والمشاهد التمثيلية. من هم الذين يريدون أن تُسمَع حكاياتهم؟

ملاحظة الشخص المعني بالمنهاج

ينظر إلى المنهاج أحياناً على أنه خطاب أو محادثة يقوم العاملون في المنهاج خلالها بنقد وضعهم كأساس لتطوير منهاج خاص وله تأثير على خبرات التعلم ونتائجها.

وبوصفك ملاحظاً مشاركاً في الأحاديث مع الأقران والزملاء وسواهم حدد من هم رواد المنهاج الفعالون ومن لديهم الإمكانية للقيام بهذا الدور. وفيما يلي بعض الإرشادات للإفادة منها:

- عاطفيون في عرض معتقداتهم وقيمهم.
- التعبير عن الآراء بثقة، إنما مع أخذ آراء الآخرين بالاعتبار.
- الاستعداد للتعاون مع الجميع في كل مجالات نشاط المنهاج.
- صياغة المسائل المتصلة بالمنهاج على صورة مشكلات تحتاج إلى حل.
- طرح أسئلة صعبة عوضاً عن تقديم إجابات يسيرة حول قضايا المنهاج.
- السعي إلى العلاقات ـ ماض ـ حاضر ـ مستقبل، مجتمع ـ مدرسة ـ متعلمون.

المراجع الهامشية

1. Jerry Meurs, "Evaluating Curriculum Effectiveness," National Research Association Science 304 (June 2004): 1583.
2. Yvonna S. Lincoln and Gaile S. Lannella, "Qualitative Research: Power and the Radical Right," Qualitative Studies 10, no. 2 (April 2000): 175-25 I.
3. Richard J. Shavelson and Lisa Town, eds., Scientific Research in Education (Washington, DC: National Academy Press, 2002).
4. Several papers are of interest, particularly those by Elizabeth Macia, George Macia, Robert Jewett, and others treating educational theorizing through models (Columbus: Bureau of Educational Research and Service, Ohio State University, 1963-1965).

5. Joseph J. Schwab, The Practical: A Language for Curriculum (Washington, DC: National Education Association, 1970).

6. Dwayne Huebner, "Curriculum as a Field of Study," in Precedents and Promise in the Curriculum Field, Helen Robinson, ed. (New York: Columbia University, Teachers College Press, 1966), 107.

7. James B. MacDonald, Bernice J. Wolfson, and Esther Zaret, Reschooling Society-A Conceptual Model (Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development, 1973).

8. William Pinar, ed., Curriculum Theorizing: The Reconceptualists (Berkeley, CA: McCutchan, 1975).

9. Philip W. Jackson, "Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists," in Handbook of Research on Curriculum, Philip W. Jackson, ed. (New York: Macmillan, 1992),3-40.

10. William Pinar, Patrick Slattery, and Peter Taubman, Understanding Curriculum: An Introduction to Historical and Contemporary Discourses (New York: Peter Lang, 1995).

11. Craig Cridel, "The Reconstructivists and Berjano Theorists," Journal of Curriculum Theorizing 14, no. 1 (Spring 1998): 49-52.

12. W. Pinar, The Bending of Racial Policies and Violence in America: Lynching, Prison Rape (New York: Peter Lang. 2001).

13. William E. Doll. Jr., and Noel Gough. eds. Curriculum Vision (New York: Peter Lang. 2002).

14. Decker Walker. "Methodological Issues in Curriculum Research." in Handbook of Research on Curriculum. Philip W. Jackson. ed. (New York: Macmillan. 1992).98-119.

15. Decker Walker, "What Are the Problems Curricularists Ought to Study?" Curricular Theory Network 4. no. 2-3 (1974): 217-218.

I6. Richard L. Derr, "A Note on Curriculum Integration," Curriculum Inquiry 11, no. 4 (1981): 387-392.

17. Nathalie Gehrke, "Developing Integrative Curriculum: Some Discoveries on Process" (paper presented at annual meeting of American Educational Research Association, New Orleans, 1988).

18. Andrew Kaplan, "The New Disciplines of Liberal Education," Curriculum Inquiry 22, no. 3 (Spring 1992): 47-65.

19. Transforming Undergraduate Education for Future Research, National Research Council, BIO 2010 (Washington, DC: National Academy Press, 2003).

20. Andrew Kaplan, "Galileo: An Experiment in Interdisciplinary Education," Curriculum Inquiry 18, no. 3 (1988): 255-287.

21 James Kallison, Jr., "Effect of Lesson Organization on Achievement," American Education Research Journal 23, no. 2 (1986): 337-347.

22. J. R. Calder. "In the Cells of the 'Bloom Taxonomy,'" Journal of Curriculum Studies IS, no. 3 (July-Sept. 1983): 291-302.

23. Robert M. W. Travers, "Taxonomies of Educational Objectives and Theories of Classification," Educational Evaluation and Policy Analysis 2, no. 2 (March-April 1980): 5-23.

24. Lauren Resnick, ed., Cognition and Instruction Issues and Agendas (Hillsdale, NJ: Lawrence Eribaum, 1987).

25. John R. Hayes and Linda S. Flower, "Writing Research and the Writer," American Psychologist 41, no. 10 (Oct. 1986): 1106-1114.

26. H. P. Ginsberg, ed., The Development of Mathematical Thinking (New York: Academic Press, 1983).

27. Lorin W. Anderson, ed., "Revising Bloom's Taxonomy," Special issue, Theoty into Practice 26, no. 4 (Autumn 2002).

28. Henry M. Halff, "Cognitive Science and Military Training," American Psychologist 41, no. 10 (Oct. 1986): 1131-1139.

29 Anne Haas Dyson. "The Value of Time Off Task: Spontaneous Talk and Deliberate Text." Harvard Educational Review 57. no. 4 (Nov. 1987): 396-420.

30. Edmund C. Short, ed., Forms of Curriculum Inquiry (Albany: State University of New York Press, 1991).

31. Margaret C. Wang, Geneva D. Haertel, and Herbert J. Walberg, Review of Educational Research 63, no. 3 (fall 1993): 249-295.

32D. Jean Clandinin and F. Michael Connelly, "Narrative and Story in Practice and Research," in The Reflective Turn: Case Studies of Reflective Practice, Donald Schon, ed. (New York: Teachers College Press, 1990).

33. Gail McCutcheon, "On the Interpretation of Classroom Observations," Educational Researcher 10, no. 5 (May 1981): 5-10.

34. Research for Curriculum Development (Washington. DC: Association for Supervision and Curriculum Development, 1957).

35. Stephen M. Corey, Action Research to Improve School Practice (New York: Columbia University, Teachers College, 1953).

36. Stephen Kemmis, ed., The Action Research Planner (Victoria, Australia: Deakin University Press, 1988).

37. D. Hustler et al., eds., Action Research in Classrooms and Schools (London: Allen and Unwin, 1986).
38. Wilfred Carr, "Action Research: Ten Years On," Journal of Curriculum Studies 21, no. 1 (1989): 85-90.
39. Richard Winter, Action Research and the Nature of Social Inquiry: Professional Innovation and Education Work (Aldershot, England: Avebury, Gower, 1987).
40. Wilfred Carr and Stephen Kemmis, Becoming Critical: Knowing Through Action Research (Victoria, Australia: Deakin University Press, 1983).
41. John Dewey, The Sources of a Science of Education (New York: Horace Liveright. 1929).
42. Ibid., 74-76.
43. Andrew Seaton, The Key Abilities Model: Curriculum Organization for a Society of Autonomous Leamers. retrieved November 2001 from ttp://www.tpg.com.au/users/aseaton/kam.

مراجع مختارة للقراءة

JACKSON, PHILIP W.. ED. Handbook of Research on Curriculum. American Educational Research Association. New York: Macmillan. 1992.
JONASSEN, DAVID H., AND SUSAN M. LANDS. Theoretical Foundations of Learning Environments. Mahwah. NJ: Lawrence Eribaum. 2000.
LINDBLOOM. CHARLES E. Inquiry and Change: The Troubled Attempt to Understand and Shape Society. New Haven: Yale University Press. 1990.
SHAVELSON, RICHARD J.. AND LISA TOWN. EDS. Scientific Research in Education. Washington, DC: National Academy Press, 2002.
SHORT. EDMUND c., ED. Forms of Curriculum Inquiry. Albany: State University of New York Press. 1991.

لا تنسونا من صالح دعائكم

زيد الخيكاني




MOHAMED KHATAB


مكتبات ونشر
العبيكان
Obeikan
Publishers & Booksellers

